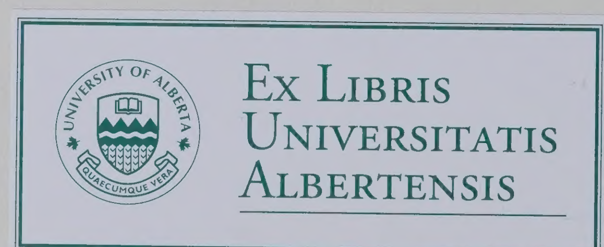

University of Alberta Library
0 1620 2330 5566



UNIVERSITY OF ALBERTA
QUAECUMQUE VERA
Ex Libris
Universitatis
Albertensis



PROJETS DE RECHERCHE ET SYNTHÈSE

AUTOMNE 2006

VOL. II

Table des matières

University of Alberta

Intégrité et identité professionnelle

par

Véronique Guy

Activité de synthèse soumise à la Faculty of Graduate Studies and Research
en vue de l'obtention du diplôme de

Maîtrise en sciences de l'éducation – Études en langues et culture

Faculté Saint-Jean

Edmonton, Alberta

Été *2006* University of Alberta

ABSTRACT

This auto ethnographic research tries to explore the integrity and identity in the teaching profession. At the beginning of her career, this teacher question herself as to what keeps her in the profession. She also wonders if this is the situation in which many other young colleagues are considering the alarming numbers of young teachers leaving the profession. Through intensive self-reflection and the help of some colleagues, she comes to some conclusions about her professional identity. Her findings are based on her professional journal and the written interactions of a colleague throughout the journal. Finally, she has gathered a group of teachers in punctual meetings that she calls professional circle where many teachers from different backgrounds meet on a regular basis. The emerging themes and discussions from the circle have pushed her reflections even further.

RÉSUMÉ

Cette recherche auto-ethnographique tente d'explorer le phénomène de l'identité et de l'intégrité dans la profession d'enseignement. Débutant sa carrière, cette enseignante s'interroge devant les éléments qui la retiennent dans la profession. Étant donné le nombre élevé de jeunes enseignants qui quittent la profession, elle se demande si ses questions ne sont pas aussi celles de plusieurs autres jeunes enseignants. Suite à des réflexions intensives avec l'aide de ses collègues, elle arrive à certaines conclusions concernant son identité professionnelle. Ses réponses émergent de son journal professionnel et des interactions écrites d'une collègue dans son journal. Finalement, elle choisit de réunir un groupe d'enseignants qu'elle appelle un cercle professionnel. Celui-ci donne la chance à plusieurs enseignants d'échanger à propos de la profession. Les thèmes émergeants des discussions l'ont aidée à pousser sa recherche encore plus loin.

DÉDICACE

Je dédie cette recherche à ma mère qui a lu et corrigé tous mes travaux universitaires pendant ma maîtrise.

REMERCIEMENTS

À Mme Mandin pour son appui et ses bons conseils qui m'ont ouvert à des possibilités auxquelles je n'avais pas rêvé.

À tous les participants de mon cercle, collègues, qui ont accepté de partager avec moi;

À mon assistante-directrice pour sa généreuse contribution à mon travail;

À mon mari pour sa patience et son encouragement.

TABLE DES MATIÈRES

Introduction

Présentation du sujet

« Ce qui est essentiel n'est visible que par les yeux du cœur. » (Saint-Exupéry, Le Petit Prince). Le nombre de livres sur les étagères d'une salle de classes n'importe peu si l'enseignant qui y travaille est dépourvu de richesses personnelles. Ce qui importe au fond, ce sont les qualités que cet enseignant utilisera pour enseigner à sa classe, l'aisance avec laquelle il fera les choses à sa façon et à quel point il pourra puiser de ses propres ressources intérieures. En enseignement, il y a plus important que la méthodologie, la technique ou la pédagogie. L'enseignant lui-même est sa première ressource et est aussi à la base d'un bon enseignement. Se construire une identité professionnelle ou posséder des outils pour en construire une devrait être une priorité pour chaque enseignant.

Toutefois, se construire une identité professionnelle n'est pas évident. L'enseignant qui a déjà beaucoup à faire et à penser sera tenté de laisser cet aspect ' invisible' de côté. Il est alors dangereux d'oublier qui nous sommes vraiment et de s'épuiser. Demeurer authentique et intègre tout au long d'une carrière exigeante peut s'avérer difficile. La profession d'enseignant, ce n'est pas facile.

Avant d'entrer en fonction, les jeunes enseignants nouvellement formés sont pleins d'enthousiasme face à leur nouveau travail. Tout comme le jeune couple marié, les moments de préparation qui précèdent le jour du mariage ou la certification sont des moments de joie et d'exubérance. L'innocence, l'émerveillement et la facilité des premiers jours sont faciles à vivre. Puis les premières difficultés se pointent, les premiers compromis, les premiers affrontements, les premières embûches. Au cours des années, l'usure et la fatigue nous affaiblissent. Si le cœur et la passion n'y sont plus, si la relation

n'a pas de bases fortes et qu'en plus on s'est perdu à force de s'investir pour l'autre, il y aura risque de divorce. L'enseignant qui n'a pas la passion pour sa profession, celui qui s'est complètement vidé pour l'enseignement ou qui n'a vraiment jamais établi son identité professionnelle voudra tout abandonner et ceci avec raison. Sans une identité propre à soi même, à quoi l'enseignant en détresse peut-il se rattacher?

Lorsqu'un enseignant est intègre, les résultats de son enseignement auront tendance à être meilleurs. Posséder une identité professionnelle bien définie et pouvoir travailler en étant intègre sont donc important pour l'enseignant lui-même mais aussi pour ses élèves. Pendant la formation universitaire, il est primordial de familiariser les étudiants avec des façons de s'épanouir et de se questionner pour avancer par rapport à la profession et leur rôle. Très souvent pendant la formation, l'accent est placée sur les stratégies d'enseignement. Cela ne devrait pas être fait au détriment de la formation professionnelle de l'enseignant. Toutes les techniques du monde ne suffisent pas à former un enseignant prêt à affronter les réalités de cette profession. Il faut offrir des outils et du temps de réflexion afin de bien découvrir son identité professionnelle.

Il serait toutefois absurde de croire qu'un enseignant sortant de l'université puisse déjà avoir une identité bien définie. Même les enseignants d'expérience se pose des questions face à leur identité professionnelle. Celle-ci évolue avec le temps et l'expérience. Gohier et Cie (1999) dans leur ouvrage intitulé *L'enseignant, un professionnel,* confirment que l'identité est changeante. « …l'idée que l'identité professionnelle n'est pas acquise une fois pour toutes, au moment de la formation initiale ou de l'entrée en fonction, par exemple, mais qu'elle est un processus qui se construit et se transforme en cours d'exercice de la profession » (p.46).

Ma question

Au cours des dernières années, les embûches que j'ai rencontrées au travail, un désir d'abandon ou de changement ainsi qu'un sentiment d'incompétence et de manque de confiance m'ont poussée à vouloir mieux comprendre la raison d'être de ces sentiments envers mon choix de carrière. Lors de ma recherche, j'ai découvert que plus de la moitié des jeunes enseignants quittent la profession dans les premières dix années de leur carrière (Melnychuck & Melnychuck, 2002). Ces nombres m'ont alarmée. Je me suis interrogée sur les causes de ce fléau afin de mieux comprendre la source du problème.

De plus en plus déséquibrée devant mes responsabilités professionnelles, j'ai réalisé combien je me sentais seule devant mon interrogation. Face à l'engagement que j'avais pris en acceptant un poste d'enseignement, je ne voulais pas abandonner avant de comprendre les raisons de ce sentiment ambivalent face à cette carrière. Mon baccalauréat ne semblait plus suffire. C'est à ce moment que j'ai entrepris une Maîtrise en Éducation. Au cours de celle-ci, j'ai eu plusieurs occasions de réfléchir sur mes pratiques. L'importance de la réflexion dans la profession d'enseignant est d'ailleurs soutenue par plusieurs (Paquet et Cie, 2001;Kottler & Zehm, 2000; Palmer & Livsey, 1999; Nikolic & Cabaj, 2000). Mon questionnement se poursuit et mon identité professionnelle évolue sans cesse. C'est grâce à ces réflexions que j'ai pu m'éveiller à la splendeur et à la noblesse de la profession de l'enseignement. Malgré ce travail intérieur, il y a encore des jours où je ne suis pas sûre de moi.

Parmi les activités de réflexion dans le cadre de mon cheminement professionnel, j'ai eu l'occasion de faire un récit de vie portant sur mon évolution professionnelle. J'ai

pu faire ressortir ma philosophie d'enseignement et vraiment identifier ce qui est important pour moi lorsque j'enseigne. Je suis, entre autres, une personne qui veut être une apprenante à vie, qui croit à l'enseignement par l'exemple, une personne qui se donne des buts et pour qui il est important de demeurer authentique. Ces éléments, je les ai identifiés lors d'une réflexion sur mes pratiques. En théorie, c'est par ceux-ci que je me réalise pleinement et que je suis heureuse en enseignement.

Puisque j'ai pu faire ressortir à l'écrit les éléments les plus importants selon moi dans mes pratiques éducatives, je me dois maintenant de vérifier la congruence entre mon identité professionnelle et mes pratiques éducatives. C'est-à-dire, si je pratique ce que je prêche. De là vient ma question : *Quelles sont les représentations de l'émergence de mon intégrité et de mon identité professionnelles?* Je ressens encore le besoin de pousser plus en profondeur ma recherche personnelle. Je me dois de confirmer le lien qui existe entre l'importance de l'intégrité ainsi que de mon identité professionnelle et mon goût de continuer dans le but d'être une bonne enseignante. Je ne cherche pas une conclusion nécessairement affirmative ou négative ou même des réponses absolues. Je suis plutôt à la recherche de signes de la présence de celle-ci dans le but de me rassurer, de me faire avancer professionnellement et de me connaître davantage pour devenir une meilleure enseignante.

Cadre théorique

Identité professionnelle

Malgré le fait qu'il y ait un grand nombre de jeunes enseignants qui quittent la profession, on cherche rarement à expliquer le pourquoi de ce phénomène. Plus de

recherches semblent plutôt vouloir proposer des solutions tels les programmes de mentors et des programmes structurés de support ou d'insertion (Sargent 2003; Feiman-Nemser 2003; Renard 2003; Quinn & Andrews 2004). Suite à mes lectures, je comprends maintenant l'importance de définir explicitement ce que Parker (2001) appelle notre identité et notre intégrité professionnelle. C'est rassurant de voir accroître les recherches au sujet de l'identité professionnelle et son impact sur la vie professionnelle. Dans le monde de l'éducation, les enseignants sont bien informés face aux techniques de gérance de classe et de systèmes de gestion de classe. Il y a plusieurs ouvrages portant sur la planification et sur l'évaluation. Bien que ces documents aient leur raison d'être dans la vie des enseignants, il me semble que l'essence même de la vie d'un enseignant est négligée.

L'identité professionnelle est étroitement liée avec notre identité personnelle. Gohier et Cie (1999) affirment que l'identité professionnelle est conçue comme participant de l'identité globale de la personne. Ils la définissent comme l'image que l'enseignant élabore de son travail, de ses responsabilités, de ses rapports aux apprenants et aux collègues ainsi que de son appartenance au groupe et à l'école comme institution sociale.

Paquay et al (1998), font référence à des 'dispositifs de formation' qui accompagnent les enseignants dans leur poursuite de leur identité professionnelle. Ils listent entre autres la pratique réflexive, l'échange sur les représentations et les pratiques, l'observation mutuelle, l'écriture clinique, l'histoire de vie et d'autres. Kottler et Zehn (2000) affirment que la ressource la plus valable et utile s'avère être l'enseignant lui-même. « Yet, the most important resource is a teacher's own personal qualities -his or her unique style of

interaction and personality » (p.viii). Ils dévouent l'ensemble de leur ouvrage à la dimension humaine de l'enseignement. Selon eux, pour être un professionnel accompli, il faut être un être humain efficace. Ils viennent ainsi renforcer l'idée que notre identité personnelle est étroitement liée avec notre identité professionnelle. « The best teachers are those who have worked hard both to develop themselves as experts in their field and to practice what they know and understand in their own personal lives » (p.19). Ils soulignent que parmi les attributs les plus importants pour être un bon enseignant, une personne doit être charismatique, avoir de la compassion, croire à l'égalité et avoir un bon sens d'humour. De plus, elle doit être intelligente, créative, honnête, stable émotionnellement, patiente et capable de motiver. En outre, ils soulignent l'importance d'être une personne saine et une personne satisfaite avec sa vie personnelle pour pouvoir être le meilleur enseignant qu'il soit.

De son coté, Parker Palmer (1993, 1997, 1999, 2000), a vraiment approfondi la question de l'identité professionnelle en rapport avec le monde enseignant. Il nous présente sa définition de l'identité.

> By Identity I mean an evolving nexus where all the forces that constitute my life converge in the mystery of self: my genetic makeup, the nature of the man and woman who gave me life, the culture in which I was raised, people who have sustained me and people who have done me harm, the good and ill I have done to others and to myself, the experience of love and suffering- and much, much more. In the midst of that complex field, identity is a moving intersection of the inner and outer forces that make

me who I am, converging in the irreducible mystery of being human (p.13).

Palmer est conscient que l'identité et l'intégrité sont des éléments d'une dimension subtile et complexe et qu'ils demandent aussi un processus d'auto découverte qui dure toute une vie. Il demeure toutefois convaincu de leur immense importance dans le travail d'un enseignant et dans sa vie en général. Il n'offre pas une solution miracle ni rapide pour bien définir son identité; tout au contraire.

> How does one attend to the voice of the teacher within? I have no particular methods to suggest other than the familiar ones: solitude and silence, meditative reading and walking in the woods, keeping a journal, finding friends who will listen. I simply propose that we need to learn as many ways as we can of "talking to our self" (pp. 31-32).

Palmer nous invite également à ne pas essayer d'imiter nos mentors. Le même style d'enseignement peut convenir pour une personne et ne pas être viable pour une autre. Il faut chercher à enseigner selon qui nous sommes. Palmer parle de nos peurs et nous dit qu'il ne faut pas essayer de les faire disparaître complètement mais plutôt d'apprendre à travailler avec celles-ci.

> As a young teacher, I yearned for the day when I would know my craft so well, be so competent, so experienced and so powerful that I could walk into any classroom without feeling afraid. But now, in my late fifties, I know that day will never come. I will always have fears, but I need not be my fears- for there are other places in my inner landscape from which I can speak and act (p.57).

Tout comme Kottler et Zehm, Palmer (1999) se rend à l'évidence devant la difficulté du travail d'un enseignant. « What a fool I was to imagine that I had mastered this occult art- harder to divine than tea leaves and impossible for mortals to do passably well"(p.1). Selon lui, réaliser que nous ne sommes pas parfaits, c'est prendre conscience de ses limites, de ses faiblesses mais aussi de ses forces et par le fait même, nous permettre d'avancer et de devenir meilleur. Il attire aussi notre attention sur la présence de plusieurs paradoxes en enseignement. « Good teaching comes from identity, not technique, but if I allow my identity to guide me toward an integral technique, that technique can help me express my identity more fully"(p.63). Cette citation confirme l'importance de l'identité professionnelle sans toutefois complètement dénigrer l'importance de la technique.

Selon Palmer, les enseignant*s* doivent s'exposer publiquement pour être de bons enseignants. *«* Teaching always comes at the crossroads of the personal and the public, and if I want to teach well, I must learn to stand where these opposite intersect.» (p.63) Les enseignants doivent demeurer vigilants et trouver un équilibre entre leur vie personnelle et professionnelle. Afin d'être intègre dans son enseignement, il faut être capable de se laisser inspirer de sa vie personnelle sans toutefois trop s'exposer.

Connelly et Clandinnin (1999) présentent des perspectives d'enseignants au Canada. Cet ouvrage constitue en fait une collection d'histoires d'enseignants qui illustrent leur représentation de leur identité professionnelle. C'est par le truchement de ces récits de vie que les auteurs ont tenté de faire des liens entre la connaissance, le contexte et l'identité. Ces auteurs présentent la métaphore de 'paysage' qui servira tout au long de réflexion à l'ampleur des limites de notre profession. « A landscape metaphor

is a particularly well suited to our purpose. It allows us to talk about space, place and time. Furthermore, it has a sense of expansiveness and the possibility of being filled with diverse people, things and events in different relationships" (p. 20).

Tout au long de l'ouvrage, entre les histoires des enseignants, les auteurs partagent plusieurs questions reliées à l'identité professionnelle des enseignants. Par example: « What does this changing world means for the stories we live by as teachers and as educators? » et « What good is our way of thinking about teachers' lives and the preparation of teachers for professional lives of teaching, if those lives are changing? » (p.114) Plusieurs questions demeurent sans réponse et sont plutôt des éléments à considérer dans nos réflexions personnelles.

Connelly et Clandinin abordent le fait que l'identité professionnelle de chaque enseignant soit si différente et que si ceux-ci sont tous fidèles à leur identité, cela pourrait être source de conflit.

> What is significant about this way of thinking about teachers and teacher identity is that it reshapes the popular and professional story of teachers, a story that leads everywhere to imagined, often actual splits between teacher aims, wants and working conditions and the aims, wants and working conditions of others on the landscape of teaching (p.172).

Doit-on alors se demander si le respect de sa propre identité professionnelle devrait inclure le respect pour celle des autres et si cela est possible?

La réflexion

Kottler et Zehn (2000) affirment que c'est par la réflexion sur et dans l'action que les enseignants demeurent vibrants et dynamiques dans leur profession. « Being reflective is, in fact, the single most important commitment that a teacher can make to keep themselves invigorated about their work » (p.118). Ils décrivent, entre autres, le fait de réfléchir comme étant une qualité d'un penseur automne et indépendant. Les auteurs soulignent également l'importance de développer ces mêmes qualités chez nos élèves.

Paquay et al (1998) appuient aussi le fait que la réflexion est un outil très important en enseignement.

> Tous les auteurs ayant contribué à cet ouvrage s'accordent sur l'importance de la réflexivité comme source d'une action plus maîtrisée et d'une intégration de différents types de savoirs. Devenir un enseignant professionnel, c'est donc d'abord apprendre à réfléchir sur sa pratique, non seulement à *posteriori,* mais dans le mouvement même de l'action. C'est de prendre ce recule qui non seulement permet de s'adapter à des situations inédites, mais permet surtout d'apprendre à partir de l'expérience (p.252).

Il est bien évident que la réflexion occupe une grande place dans l'ensemble du travail de Connelly et Clandinin. Celle-ci semble d'ailleurs être une pratique indispensable qui fournit des pistes de réponses aux questions proposées. Pour chaque question posée, les auteurs réfléchissent à la meilleure façon d'y trouver une réponse. Le fait de regrouper des témoignages d'enseignants sur de mêmes grands thèmes est une méthode de recherche intéressante dans le domaine de l'identité professionnelle. Il

faudrait continuer le travail qu'ils ont débuté afin de pouvoir vraiment éclairer les questions qui émergent dans le domaine de l'identité professionnelle.

Suite à son livre *The Courage to Teach*, Palmer (1999) a co-écrit un petit guide de réflexion et de renouvellement. Ce livre propose une méthode de réflexion pour se retrouver en tant qu'enseignant et pour découvrir plus en profondeur son identité professionnelle. La méthode proposée peut se faire seule ou en groupe. La première partie du livre offre des lignes directrices pour guider une réflexion. Dans la deuxième partie, il a inclus des questions divisées en catégories toutes plus ou moins directement reliées à l'enseignement. Ce livre constitue un outil absolument indispensable pour quelqu'un qui veut mieux définir son identité professionnelle.

Dans son livre *Let Your Life Speak; Listening for the Voice of Vocation,* Palmer (2000) explique qu'une vocation n'est pas quelque chose qui vient de la volonté d'une personne, mais qui vient en écoutant ce que notre vie nous dicte. « Vocation does not mean a goal that I pursue. It means a calling that I hear» (p.4). Sa vocation vient donc de ses valeurs les plus profondes, celles qui sont puisées au cœur de son identité. O'Sullivan (2006) croit aussi qu'être un enseignant serait mieux qualifié de vocation que d'emploi. Elle affirme que 86% des étudiants en éducation croient que seulement les gens qui ont reçu 'un appel' devraient entrer dans la profession.

C'est dans une perspective plus large que Cameron (2000) contribue à cet ouvrage. Elle soulève le fait que nous sommes tous des artistes dans l'âme. Elle aussi nous propose plus ou moins une méthode pour pouvoir retrouver l'artiste perdu ou caché en nous. « I have come to believe that creativity is our true nature » (p. xxiii). C'est elle qui m'a inspirée à tenir un journal professionnel. Elle appelle son style de journal

« the morning pages.» Selon elle, il faut commencer par écrire une page par jour, à tous les jours. Dans l'optique de retrouver l'artiste en soi, elle parle aussi d'un deuxième outil pratique « the artist date ». Celui-ci consiste à consacrer un bloc de temps chaque semaine pour nourrir sa conscience artistique et l'artiste en nous. Cette dernière technique pourrait très bien être utile pour les enseignants qui sont à la recherche de leur identité professionnelle.

Cameron, tout comme Palmer, parle aussi des grands thèmes, tels que l'identité et l'intégrité. Dans le processus de réflexion, l'on remarque l'importance du silence et de la solitude. « As we lose our vagueness about our self, our values, our life situation, we become available to the moment. It is there, in the particular, that we contact the creative self. Until we experience the freedom, the solitude, we cannot connect authentically. We may be enmeshed, but we are not encountered" (p.82).

Intégrité

Palmer, (1997) en soulignant l'importance d'enseigner avec sa tête et son cœur, met l'accent sur l'intégrité dans la salle de classe.

> By integrity I mean whatever wholeness I am able to find within that nexus as its vectors form and reform the pattern of my life. Integrity requires that I discern what is integral to my selfhood, what fits and what does not- and that I choose life giving ways of relating to the forces that converge within me (p. 13).

Puisque Palmer a vécu plusieurs difficultés comme enseignant, je me suis retrouvée dans ce qu'il a écrit et dans les questions qu'il a posées. Il a écrit plusieurs livres dans les domaines de l'identité professionnelle, l'identité et l'intégrité, l'éducation, la spiritualité, la communauté et les changements sociaux. Sa forte connexion avec Dieu, un passé éducatif spirituel et son appartenance au mouvement Quaker sont particulièrement visibles dans plusieurs de ses œuvres.

Dans un de ses premiers livres *To know as we are Known : Education as a Spiritual Journey, (1993)* Palmer met vraiment en évidence son lien avec Dieu, la religion et la parole de Dieu. Il affirme qu'un bon enseignant doit essayer d'enseigner dans la vérité. La recherche de la vérité et une dimension spirituelle à l'enseignement sont indispensables pour maximiser l'apprentissage de l'apprenant. Il décrit la vérité comme étant personnelle mais aussi une réalité qui se vit en communauté. « Truth- wherever it may be found and in whatever form- is personal and to be known in personal relationship» (p. 49). Palmer fait souvent référence au silence et en parle comme une bonne façon de trouver un certain sens de vérité pour soi. Son message reste toutefois le même et fait encore état que l'enseignant est l'une des ressources les plus valables dans la salle de classe. L'enseignant joue le rôle de facilitateur entre l'apprenant et la matière. Il faut que l'enseignant aime ce qu'il enseigne pour qu'il donne à ses élèves le goût d'apprendre. « Students will often say that their favorite teachers are the ones who are enthusiastic about their subjects, even if they are not masters of teaching techniques» (p.104).

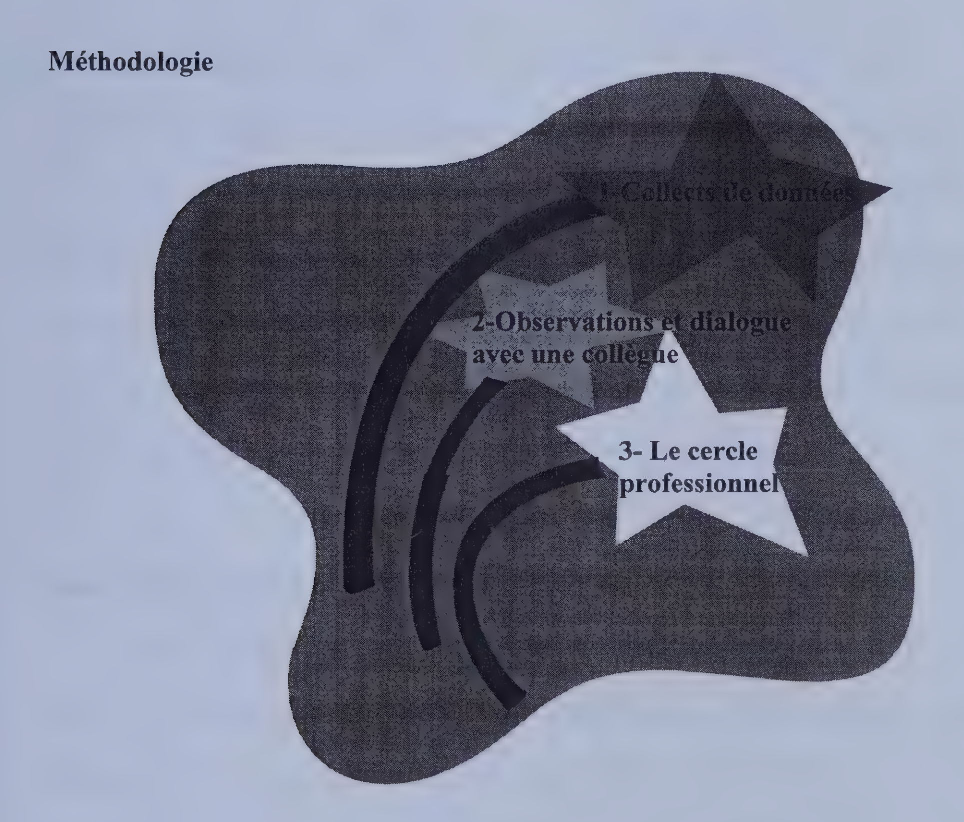
De plus, selon Palmer (1997), un bon enseignant enseigne avec son cœur et ses valeurs les plus profondes. « Teaching, like any truly human activity, emerges from

one's inwardness, for better or worse." L'affirmation de son moi intérieur devient évident lorsqu'il diminue l'importance de la technique en enseignement et valorise la personne qui enseigne. Un bon enseignant ne peut pas se réduire à la technique, il doit puiser de son identité et rester intègre. Il faut savoir retrouver cette voix de l'enseignant en nous pour pouvoir continuer en étant heureux. « Identity and integrity have as much to do with our shadows and limits, our wounds and fears, as with our strengths and potentials" (1999). Les institutions dans lesquelles nous enseignons sont parfois les pires ennemis pour nos cœurs. Il faut avoir confiance et se rappeler que nos peurs sont surmontables et que notre esprit humain est fort.

Intrator (2002), un autre auteur américain qui s'est grandement inspiré de Palmer et qui relate sa vie et son oeuvre reconnaît aussi l'importance de l'intégrité et de rester soi-même devant la classe. Il écrit: « Education depends on what teachers do in their classroom and what teacher do in their classroom is shaped by who they are, what they believe, and how vital and alive they are when they step before their students» (p.xxviii). Cet auteur a recueilli des récits d'enseignants. Plusieurs histoires m'ont permis de me retrouver puisque plusieurs autres enseignants racontent en fait leur lutte vers une meilleure identité professionnelle. Quelques témoignages abordent le sujet du « cercle de rencontre » ou « cercle de confiance » et je ne peux m'empêcher de faire des comparaisons avec le cercle professionnel que j'ai tenté de créer dans le cadre de cette recherche. Intrator croit aussi qu'un bon enseignement ne se réduit pas à la technique mais relève plutôt de son identité et de son intégrité. « We act with integrity when the source of our action flows from our deepest beliefs and principles» (p.xli). Nous devons veiller à vivre dans l'intégrité qui éventuellement nous permettra de vivre un jour, le

bonheur profond. "The notion of 'deep gladness' is the complex essence of well-being and completeness that comes when we devote ourselves to something that flows from our identity and emerges from our integrity» (p.2).

Méthodologie



Ma méthodologie est basée sur une approche auto-ethnographique. Ma recherche m'amène à faire des réflexions profondes sur moi-même et à concrétiser la présence et la cohérence entre mon intégrité et identité professionnelle. L'auto-ethnographie se prête bien au genre de recherche que ma question soulève. Selon Moore (2005) « The notion of auto ethnography makes explicit a commitment to a self-reflexive way of knowing» (p.1). Cette approche de recherche a comme point de départ mes réflexions personnelles

mais éventuellement s'élargit pour inclure mon dialogue avec un groupe auquel j'appartiens. Le but de ma recherche est de faire ressortir et d'expliciter les évidences de mon intégrité et identité professionnelle.

Collecte de données

Un journal de bord professionnel est l'outil principal de ma recherche. C'est dans celui-ci que j'écris mes réflexions, quatre fois par semaine depuis le début de l'année scolaire. Suite à cette tâche hebdomadaire, j'ai identifié les thèmes émergeants. Inspirée par le guide de réflexions personnelles de Palmer et Livesey (1999), j'ai créé une grille d'auto-évaluation (voir annexe A), qui m'a permis de mieux cerner le questionnement qui m'a amené à dévoiler et à construire mon identité professionnelle.

Observation et dialogue avec une collègue

Dans un autre temps, une collègue a accepté de m'accompagner dans ma démarche d'observations et de réflexions écrites. Elle a lu mon journal en y ajoutant des commentaires et des observations. Ses réflexions m'ont amenée à me questionner davantage et à approfondir mes réflexions. Sa vision m'a offert un second regard sur ce que je vivais et comment je l'interprétais.

Le cercle professionnel

Je me suis rendue compte à travers mon journal que d'échanger avec mes pairs, m'était bénéfique. Je me devais de me donner des occasions de discuter et de partager davantage avec d'autres enseignants. J'ai donc choisi de créer un cercle professionnel, qui offrirait

des possibilités d'échanges. Dans son livre *Living the Question,* Intrator (2005) cite Palmer qui décrit bien ce à quoi on peut s'attendre d'un cercle d'écoute.

> A circle of trust is a group of people who knows how to sit quietly 'in the woods' with each other and wait for the shy soul to show up. The relationships in such a group are not pushy but patient; they are not confrontational but compassionate; they are not filled with expectations and demands but with abiding faith in the reality of the inner teacher and in ach person's capacity to learn from it" (Palmer, p.164) .

Carnes et Craig (1998) nous offrent aussi des pistes pour bien établir un groupe. Pour former un cercle, il faut d'abord savoir ce qui nous motive à le former. La nature du groupe et son but sont les prochaines décisions à prendre. J'ai voulu créer un cercle professionnel après avoir réalisé à quel point j'avais besoin d'échanger avec d'autres professionnels. Sachant que ces rencontres impromptues ne se produisent pas souvent, surtout en raison de nos horaires bien chargés, j'ai invité mes collègues à une rencontre à toutes les deux semaines, le jeudi soir pendant huit semaines. La présence n'était pas obligatoire à toutes les rencontres. Le climat de choix et de liberté est un élément très important pour la réussite des échanges.

Carnes et Craig (1998) mentionnent « Very simply, group members must agree to maintain confidentiality regarding the contributions of each group members. This does not restrict anyone from describing her own group experience to anyone she chooses» (p.39). Ce qui est donc important de rapporter c'est comment l'expérience du cercle m'a fait grandir, apprendre et découvrir.

Les mêmes auteurs offrent des conseils pour choisir qui inviter à mes cercles. « Choose only psychologically stable people. […] Choose different kinds of people. […] Don't invite people because you think you should. […] Invite enough people so that you to end up with between 5 to 15 members. […] Leave it open for the first 3 months. » (p. 50-52) Les auteurs précisent qu'il ne s'agit pas d'un cercle de thérapie mais bien d'un cercle pour échanger et écouter.

Le cercle professionnel que j'ai formé inclut en effet des enseignants de différents milieux et avec différentes expériences de travail. Mon groupe était composé de dix membres, mais n'était pas limité à ces enseignants. Il y avait des enseignants du primaire et du secondaire, des membres de direction d'école et des enseignants qui ne sont pas au travail présentement. Certaines de nous avons des enfants, d'autres seulement des conjoints et d'autres sont célibataires. Nous ne sommes pas toutes de la même école. Certaines de nous ont travaillé toute notre vie dans la même école, d'autres ont enseigné à travers le pays. Il y avait des anglophones et des francophones, certaines qui enseignent en immersion, d'autres non, certaines ont un baccalauréat, d'autres une maîtrise. Ils étaient âgés de 28 à 50 ans.

Nos rencontres n'étaient pas guidés par une question maîtresse, un thème spécial ou une lecture. Je suis celle qui, en quelque sorte, dirigeait le cercle mais je le faisais d'une façon très discrète et seulement au besoin. Dans le feu de l'action, le cercle se guidait lui-même et était animé par tous ses membres. Nos rencontres n'étaient pas toujours au même lieu. Je communiquais électroniquement l'endroit où se tiendrait le cercle avant chaque rencontre.

Dans le livre de Intrator (2002) *Stories of The Courage to Teach,* plusieurs témoignages y sont assemblés. Parmi ceux-ci, le témoignage d'un directeur d'école qui a vingt années d'expérience met en évidence pour moi l'importance et la pertinence d'un cercle professionnel :

> I am absolutely convinced that the amount of stress and complexity that teachers confront everyday does not allow them to be in a healthy way… Teachers need time for themselves. They don't get that. Teachers need reflection time. They don't get that. If people aren't at a comfortable place with who they are, then they don't do a good job in the classroom.
>
> The relentless giving, doing and acting demanded by teaching derail opportunities for teachers to slow down, take time, and listen deeply to themselves. The cost of this is not just harried and fatigue teachers, but teachers whose inner vitality gets blown out (p.2).

Je pense que le cercle professionnel est une occasion de ralentir et de prendre le temps de réfléchir sur ces pratiques. C'est un temps que chacune de nous prend pour soi-même et pour se ressourcer.

Le but du cercle était de générer des questions par rapport à ma profession, d'écouter d'autres enseignants et de pousser la réflexion que j'avais entamée sur mon identité professionnelle. C'était également un simple forum d'échange pour approfondir mes connaissances professionnelles et de me faire voir la réalité de l'enseignement d'un autre point de vue. C'était aussi pour mieux comprendre comment les autres enseignants se sentent par rapport à notre profession. Enfin, je voulais voir les effets bénéfiques du

cercle pour moi et pour les autres. Le cercle n'était pas une session de thérapie pour moi mais bien une activité de partage qui bénéficierait à tous ses membres.

Dans la discussion de mon travail, je présenterai mes trouvailles et les constatations auxquelles j'en suis venue. Tout comme dans le livre de Connelly et Clandinin (1999), mes pistes de réponse, quoique soutenues par la littérature, proviennent de la pratique. Je regrouperai mes réflexions en rapport à la découverte de mon identité professionnelle en deux grands thèmes : poursuite personnelle et poursuite avec d'autres.

Discussion : À la découverte de mon identité et de mon intégrité

Poursuite personnelle

Du temps pour me parler à moi-même, j'en ai trouvé. Tel que Palmer suggère, je me suis donnée un but au début de l'année, celui d'écrire dans mon journal professionnel trois à quatre fois par semaine pendant toute l'année. Malgré un horaire trop souvent chargé et d'innombrables contraintes de la vie quotidienne, j'y suis parvenue. C'est avec plaisir et fidélité que je me suis engagée à écrire une page par jour. Même si cet exercice me semblait parfois anodin, c'est à partir de ces écrits que j'ai pu retrouver l'artiste, le professionnel en moi.

Aujourd'hui, après avoir écrit mon journal pendant plusieurs mois, j'ai le plaisir de le relire. Quel cheminement! Quelle expérience, quel moment privilégier ! Quand avant aujourd'hui ai-je eu la chance de relire une partie de ma vie professionnelle? Je revis les émotions en les relisant, je me rappelle les moments difficiles et je me rends à l'évidence; c'est un parcours effervescent que j'ai parcouru cette année. Il y a eu des

hauts et des bas qui m'ont permis de réaliser davantage à quel point ma profession est exigeante

Je peux constater que mon journal m'a permis de trouver un équilibre entre mon travail et ma vie personnelle. Dans les moments difficiles, je prenais le temps de réfléchir et de réaliser mon besoin de me reposer ou de me ressourcer. Mon journal m'a permis de prendre conscience des bons moments et de détecter ce qui me posait des défis. Ces derniers me conduisaient à vouloir abandonner ma profession. C'est en me relisant que j'ai découvert mes possibilités J'ai définitivement pris conscience de mes humeurs et de comment elles affectent les enfants.

En ce qui concerne la congruence entre mon identité personnelle et mon intégrité professionnelle, je peux facilement la voir à travers mon journal. C'est dans le contexte d'un moment difficile que je pense enfin avoir découvert d'où viennent une grande partie de mes doutes et de mon désir de parfois tout abandonner.

À la mi-février, je travaillais avec ardeur pour le carnaval d'hiver de mon école. Ce carnaval me tient tellement à cœur parce que je sais à quel point les jeunes de mon école n'ont pas souvent la chance de participer à des activités culturelles en français. Les élèves ont tellement besoin de ce lien entre le français et la réalité puisque à Lethbridge, le français se vit que dans l'école. Je ne suis pas la seule à être convaincue de son importance. Pourtant, le carnaval fait toujours lieu de discussions enflammées pendant nos réunions du personnel. Notre école étant une école à deux voies, la voie anglophone n'accorde pas autant d'importance à cet événement de marque. Ils tiennent pourtant à y être inclus. Tout en étant consciente de leur attitude et en ne voulant pas les blesser, je suis tout de même demeurée convaincue. J'ai relevé mes manches, comme à chaque

année, afin que le carnaval soit une expérience inoubliable pour les enfants. J'y ai mis tout mon cœur. J'en ai fait plus que d'habitude pour l'occasion parce que j'y croyais. J'ai investi du temps et de l'énergie et j'ai essayé de plaire à tous.

L'inévitable est arrivé. Quelques enseignants se sont plaints. Ils déplorent tantôt le manque d'organisation et le manque d'information, tantôt le surcroît de travail et l'inutilité de la chose. Des commentaires désobligeants me blessent profondément. Pourquoi ai-je été tant blessée par un tel évènement? C'est parce que j'agis du plus profond de mes croyances. Ce sont mes valeurs et mes croyances profondes que j'ai mises sur la ligne. Lorsque mon projet est critiqué, c'est vraiment moi qui se sens critiquée. C'est moi qu'on attaque, c'est mon identité qui écopent. Lorsque je suis authentique, je suis aussi vulnérable. Pourtant je continue de le faire, parce que je sais que c'est ce qu'il faut faire. Je suis persuadée que c'est là la source de mon meilleur enseignement.

Je réalise que ce n'est pas parce que je ne suis pas authentique et intègre dans mon travail que je veux parfois tout lâcher, c'est exactement pour le contraire. Je suis intègre et authentique dans ma profession et même si cela est la meilleure façon d'être un enseignant, ce n'est pas toujours facile de tenir bon. Je ne peux trouver un meilleur exemple pour expliquer l'énoncé de Palmer (1997) dans son affirmation que l'enseignement se définit à l'intersection de sa vie personnelle et du publique. Je dois exposer au grand jour des valeurs personnelles pour me permettre d'être intègre.

Je constate donc que l'écriture de ce récit de vie m'a permis d'identifier les valeurs profondes qui orientent mon enseignement Le plus évident est l'importance que j'accorde à l'enseignement en me donnant des buts. Le fait d'écrire mes buts dans mon

journal m'a aussi rendue plus responsable face à ceux-ci. Par respect pour ce que j'avais écrit, je sentais le devoir d'accomplir ce que j'avais mis sur papier. Ce que j'ai écrit dans mon journal était souvent le fruit de réflexions signifiantes. J'étais alors convaincue de l'importance de mes mots. Lorsque ma vie devenait hors d'équilibre entre le coté personnel et les exigences de mon travail, j'ai senti le besoin de me donner des buts pour remédier à la situation. Si je n'avais pas eu mon journal, je me demande à quel point j'aurais été à l'écoute de moi-même. Je n'aurais sans doute pas senti le besoin de me donner les mêmes buts. Je ne doute plus que je travaille en me donnant des buts. Je me rends à l'évidence que c'est comme ça que je travaille bien. En plus, la plupart du temps, j'atteins mes buts. Je dois dire que je suis persévérante et vaillante et que j'essaie de me fixer des buts raisonnables.

Puis il y a aussi des évidences se reliant au fait que je crois être une apprenante à vie. Mon journal reflète un apprentissage continu, nourri par mes cours de maîtrise, mes expériences de développement professionnel et même d'autres expériences d'apprentissage. Malgré que j'étudie tout en poursuivant mes tâches d'enseignement, je constate la place importante que j'ai accordée à mes études. Dans les entrées de mon journal, j'ai noté des moments de déception en moi-même face à mon implication à mes études. Par contre, j'ai pu aussi réalisé que mes cours sont loin d'être les seuls moments où j'apprends. Le nombre de choses que j'ai apprises dans ma salle de classe cette année avec mes élèves est innombrable. C'est sans doute une des raisons pourquoi je suis enseignante et que je choisis de poursuivre ma carrière d'enseignante. J'apprends énormément des enfants. Je réapprends parfois des choses que j'avais oubliées. Je suis

contente d'avoir réalisé que je n'ai pas besoin d'être assise en classe en tant qu'étudiante pour apprendre. Je peux aussi vraiment apprendre devant la classe. La vie est une école.

Je réalise également que j'ai beaucoup à apprendre des parents. Leurs comportements parfois bizarres, parfois déplaisants envers les enseignants, mais souvent bien intentionnés, m'ont invité à mieux les écouter et à partager avec eux, la responsabilité d'éduquer leur enfant. Plusieurs d'entre eux connaissent bien leurs enfants et cherchent que ce qu'il y a de mieux pour leur enfant. Je me rends compte que si je leur fais plus confiance, le sentiment est réciproque. J'ai appris d'eux et j'en suis reconnaissante. Je suis aussi reconnaissante envers mes collègues et envers mon administration. C'est grâce à leur présence et à leurs commentaires offerts avec générosité et compassion, que j'ai pu faire les prises de conscience face à mes croyances professionnelles.

Que dire des interventions d'une de mes collègues sur les pages de mon journal ! Malgré le fait qu'un journal soit très personnel et constitue un exercice plutôt intime, les commentaires de ma collègue ne m'ont pas gênée. Je dois d'abord dire que je n'avais pas planifié faire lire mon journal par d'autres. Mes exercices d'écriture se sont tout d'abord déroulés dans la plus grande intimité. Puis, une de mes collègues m'a proposé de lire ce que j'écrivais et de me répondre. Elle m'a juré de ne pas me juger et de ne pas regarder les fautes et le style. Lorsqu'elle a commencé à lire mon journal, je me suis demandée si je changerais ce que j'écrirais ou non. J'ai tenté de rester fidèle à mes émotions et à ne pas me censurer. À la longue, je m'y suis vraiment habituée et je ne crois pas que cela ait affecté ce que j'avais le goût d'écrire. J'ai continué d'écrire mes émotions comme si je me parlais à moi-même. *Journée difficile. Il me semble que ma classe n'écoute pas bien.*

Ils sont distraits et ils jouent avec leurs outils pendant que je parle. Je dois être pas mal plate (mon journal, 24 janvier 2006).

Ce que ma collègue m'a apporté, c'est une autre façon de voir les choses. Elle m'a donné un regard que je ne pouvais pas avoir sur moi-même sans doute parce que j'étais trop proche de ma réalité. Elle m'a poussée à réfléchir davantage, à me questionner, mais elle m'a aussi aidée à trouver des réponses. Elle a parfois partagé avec moi des expériences qu'elle a vécues similaires aux miennes. J'ai vraiment senti qu'elle vivait certains moments avec moi et que je n'étais pas seule. *Wow! Merci pour ton message. Je suis vraiment chanceuse de t'avoir comme mentor avec mon projet. Je me rends compte à quel point j'ai un bon réseau de support (mon journal, 27 janvier 2006).* J'apprécie que nous n'ayons jamais discuté ouvertement ce que j'ai écrit. Sa seule interaction avec moi envers les choses que j'écrivais dans mon journal était dans celui-ci. J'aime qu'elle ait respecté mon intimité dans ce sens. Ma collègue a aussi agit comme un outil de motivation. Je savais qu'elle voudrait voir mon journal à tous les deux semaines alors je ne voulais pas la décevoir avec un journal vide. Certains soirs où j'étais prise par la fatigue, j'ai pensé à elle comme à une source de motivation pendant les moments les plus ardus. *Journée difficile aujourd'hui. Je suis crevé. Je suis dépassé. Demain sera un meilleur jour j'espère (mon journal, 13 octobre 2005).* Ses commentaires étaient parfois encourageants et je recherchais parfois ses bouffées d'énergies positives.

Je réalise que rester intègre et authentique ne veut pas dire avoir besoin de s'isoler pour se retrouver ou devoir cacher ses peurs et ses moments difficiles. Le partage de ses émotions vraies démontre en soi un sens d'intégrité et d'authenticité.

Les réponses auxquelles je suis parvenue dans mon auto-évaluation n'ont rien de surprenantes. Encore une fois, le fruit d'une longue réflexion me pousse à voir qui je suis professionnellement. Ma réflexion était déjà bien entamée avec mon journal. Ce que j'ai ressorti de mon journal reflète ce que j'ai vécu au cours de l'année. Ce que mon auto-évaluation m'amène est plutôt une vision d'où j'en suis maintenant. Je suis capable de prendre du recul et d'essayer de voir où je m'en vais à partir du moment présent. Mes réflexions ne sont plus aussi difficiles puisque plusieurs éléments me semblent plus clairs. Je suis aussi davantage convaincue de la présence de mon authenticité et de mon intégrité. Je vis de moins en moins dans le doute et le questionnement. Je peux voir à quel point il sera important pour moi de refaire une auto-évaluation périodiquement au cours de ma carrière. Le fait de bien me situer dans le présent m'aidera à aller de l'avant.

J'ai découvert que la réflexion est un outil fondamental dans une recherche d'identité professionnelle. Je ne peux plus sous-estimer la valeur de la réflexion lorsque j'ai un problème car je sais maintenant à quel point celle-ci peut s'avérer bénéfique. C'est en grande partie à cause d'elle que mon identité professionnelle est beaucoup mieux définie. Finalement, j'apprends de moi-même. En écrivant ce que je pensais dans le moment sur les pages de mon journal, cela m'a permis de mettre de l'ordre dans mes pensées. J'ai aussi pu faire des liens entre ce que je vivais et ce que je pensais. J'ai appris de mes expériences, bonnes ou mauvaises. N'est-ce pas là, l'essence de l'auto-ethnographie? *Apprendre à partir d'une étude sur soi-même…*

À travers les réflexions dans mon journal, je peux voir émerger mes valeurs profondes dans mon enseignement. Encore une fois, je réalise que je deviens de plus en plus intègre et authentique.

Poursuite avec d'autres

Le cercle professionnel a quelque peu changé ma vision du monde enseignant et m'a poussée à repenser ma philosophie de l'enseignement. J'avais une idée de mon but en débutant mon cercle et de ce que je pourrais possiblement apprendre à partir de celui-ci, mais j'étais loin de connaître tout ce qu'il me ferait découvrir. La richesse du savoir et des expériences qui existent au sein des enseignants est vraiment inestimable. Le temps et les occasions pour partager ce que nous savons semblent pourtant se faire si rares. Même avec de bonnes intentions et la structure du cercle, la vie ne cesse d'être occupée et d'être surmenée par les évènements quotidiens. Les professionnels qui se sont engagés au cercle semblent vraiment avoir tenté d'y être fidèles, certains avec plus de succès que d'autres. Ce que j'en retire est précieux. Je veux d'abord élaborer sur ce que le cercle a suscité chez-moi, puis j'essaierai d'analyser le succès et les défis de nos rencontres.

Pour ce qui était de mes buts de partager, de connaître davantage et de pousser mes réflexions plus loin, ils ont été atteints. Immédiatement après chaque cercle, j'ai été capable de m'asseoir et d'écrire ce dont on avait parlé et les questions qui en étaient ressorties puis, parfois celles auxquelles nous avions tenté de répondre. Tout au long des deux semaines qui s'écoulaient entre chaque cercle, j'ai continuellement repensé à ce que nous avions discuté et à comment je pouvais trouver des solutions ou des réponses. J'avais toujours hâte au prochain cercle pour pouvoir ramener sur la table certaines choses dont nous avions déjà discuté qui avaient suscité des interrogations chez moi. Les sujets dont nous avons parlé ont sauté du coq à l'âne. Je ne savais jamais de quoi nous parlerions, alors j'étais toujours sur le qui-vive et mon esprit demeurait toujours ouvert.

Je ne savais jamais qui allait venir non plus. Au début, je me sentais un peu nerveuse à l'idée ne pas savoir s'il y aurait quelqu'un ou non. Je pensais que plus nous serions, meilleure serait la discussion. J'ai vite compris que ce n'était pas le cas et que les gens qui y seraient, y seraient par désir de participer. Je tenais vraiment à ce que tout le monde se sente bien à l'aise d'être là ou non.

J'ai été surprise de voir à quel point nos discussions ont été variées. J'ai essayé de ne pas prédire ce de quoi nous parlerions. Pour les premiers cercles, j'ai vaguement tenté de préparer nos discussions, au cas où il n'y aurait rien à dire. Je m'étais préparée des sujets et des questions qui venaient principalement de mes lectures. Je me suis vite rendue compte que cela n'était pas nécessaire. Les discussions sont toujours venues d'elles-mêmes et il semblait parfois que nous aurions pu continuer à parler pendant des heures. J'ai également réalisé que de cette façon, nos échanges étaient davantage authentiques et vrais.

J'en suis venue à réaliser que le cercle en lui-même était une opportunité pour moi d'être intègre et authentique. J'ai fait ce en quoi je croyais et j'ai maintenu mes standards tels que je les avais annoncés.

Le cercle m'a aussi amenée à voir certaines choses d'une façon différente. Malgré le fait que je savais déjà que mes collègues étaient importants, le cercle a d'abord élargi ma définition de « collègues », puis a amplifié leur importance. Auparavant, j'ai toujours référé à mes collègues comme à des enseignants avec qui je travaille, dans mon école. Puisque mon cercle m'a donné la chance de partager avec des professionnels que je connaissais, mais avec qui je n'avais jamais enseigné, j'ai soudainement réalisé que même ces autres enseignants vivaient ou avaient vécu des expériences semblables aux

miennes. Mon 'cercle' de support venait néanmoins de s'élargir au-delà de ce que j'avais imaginé. Je me suis sentie plus proche professionnellement de tous les membres de la communauté enseignante. J'ai ressenti un sentiment d'appartenance plus qu'à mon école et à mes collègues immédiats. Je me suis sentie respectée par la communauté enseignante. J'ai senti mon droit et mon besoin de communiquer en tant que professionnelle avec ma communauté professionnelle.

Lorsque je réfléchis, je sais avoir toujours aimer travailler en équipe. Même si je suis une personne indépendante, j'ai toujours cherché à travailler avec un ou une partenaire. J'adore m'asseoir pour planifier avec quelqu'un et je ne voudrais pas manquer une chance de travailler en collaboration avec un partenaire sur quelque projet que ce soit. Dans mes sept années d'enseignement, je n'ai jamais travaillé seule. Si je n'avais pas toujours eu cette chance, je me demande vraiment si je serais demeurer dans la profession.

Depuis le début, il m'a semblé normal de vouloir travailler avec un ou une collègue. Je réalise que ce n'est pas nécessairement la normalité mais plutôt la façon dont je travaille le mieux. Je vois des gens dans mon entourage qui préfèrent travailler seuls. Peut-être se disent-ils qu'ils peuvent alors faire exactement ce qu'ils veulent sans avoir besoin de sacrifier du temps pour partager avec un autre. Peut-être encore ne pensent-ils pas retirer quelque chose d'utile d'un partenariat. Il est vraiment difficile pour moi d'imaginer choisir de travailler seule.

Au terme de ma réflexion, je suis en mesure de constater à quel point je valorise le travail d'équipe et mes collègues. Je me dois maintenant d'inclure le travail d'équipe dans ma philosophie d'enseignement car je travaille de façon intègre lorsque je peux

partager et échanger avec mes collègues. J'ai besoin de cette interaction pour faire ressortir le meilleur de moi-même.

Pour ce qui est de l'expérience du cercle en elle-même, son niveau de succès dépend des critères selon lesquels je l'évalue. Si je reste dans l'optique que j'ai fait le cercle seulement dans le but de m'aider à trouver des réponses et des traces de mon intégrité; c'est un succès total. Le cercle s'est avéré un outil idéal. J'ai eu la chance de partager, d'écouter, de réfléchir, de débattre, d'approfondir mes connaissances et de découvrir. Ceci devrait être la seule façon d'évaluer son succès puisque ce sont pour ces raisons que j'ai mis le cercle sur pied en premier lieu.

Je ne peux toutefois m'empêcher de penser aux autres. Comment ont-ils aimé le cercle? Est-ce que le cercle fut l'occasion pour eux aussi de réfléchir et de connecter avec leur identité professionnelle? Avaient-ils aussi ce sentiment de support entre nous? Je ne sais pas. Je n'ai pas non plus tenté de le savoir puisque cela n'est pas le sujet de cette recherche. En définitive, si je voulais vraiment faire revivre mon cercle en dehors de ce projet de maîtrise, il serait bien de savoir si les gens l'ont aimé et y participeraient pour des raisons personnelles et non pas seulement parce que je leur ai demandé s'ils voulaient se joindre à moi. Je sais qu'il y a eu des commentaires positifs. Quelques personnes ont même suggéré continuer le cercle l'année prochaine. Je sais aussi qu'il y a des participants qui sont venus qu'une seule fois. N'ont-ils pas aimé ou trouvé utile leur expérience? Difficile à dire étant donné la difficulté de trouver un temps qui convient à tout le monde et qu'il arrive des imprévus régulièrement. Il faudrait vraiment faire une autre étude, plus longue peut-être, pour vraiment connaître et se concentrer sur les effets du cercle professionnel sur tous ses membres.

Conclusion

Je suis une femme qui est plus sûre d'elle-même. Au terme de ce travail, mon identité professionnelle est beaucoup mieux définie et j'ai davantage le goût de demeurer intègre dans mon travail. Je peux résumer mes découvertes les plus importantes en cinq grands points :

1-J'ai établi l'existence de mon identité professionnelle et j'ai confirmé son intégrité par rapport à qui je suis. Je ressors de ce travail plus forte car je sais davantage qui je suis professionnellement. J'ai moins de questions et j'ai trouvé beaucoup de pistes de réponses.

2- L'importance et la présence de la cohérence entre mon identité professionnelle et mon niveau de succès en enseignement me semblent maintenant évidentes.

3- Je possède de meilleurs outils pour maintenir un équilibre entre ma vie professionnelle et ma vie personnelle tels le journal et le cercle professionnel.

4- Je me rends compte à quel point il est important de s'accorder du temps pour prendre soin de sa personne intérieure afin de donner le meilleur de soi en classe.

5- Je réalise l'importance de partager avec d'autres professionnels et j'ai le goût de partager mes constatations avec mes collègues.

Je suis convaincue qu'il faut exposer davantage les étudiants en voie de devenir enseignants aux réalités qui entourent l'identité professionnelle, l'authenticité et l'intégrité. La découverte de son identité professionnelle est certes un processus qui est long mais qui doit commencer dès le tout début de son expérience enseignante. Devant les innombrables tâches et responsabilités qui occupent les enseignants, il est trop facile de se perdre de vue. Les jeunes enseignants, comme moi, sont exposés à plusieurs

modèles d'enseignement à copier et cela peut sembler impossible d'atteindre le niveau de ces professeurs qui excellent. Il est primordial de pouvoir demeurer soi-même lorsque l'on enseigne dans la classe. Palmer (1997) l'a si bien dit « …and knowing myself is as crucial to good teaching as knowing my students and my subject » (p.2) Plutôt que de peaufiner des modèles à suivre, les universités devraient fournir aux jeunes enseignants les outils nécessaires pour pouvoir enseigner selon leur propre identité. Il faut leur dire qu'ils ont une voix et que la meilleure méthodologie pour eux sera celle avec laquelle ils se sentent le plus à l'aise, même si ce n'est pas celle que leur mentor utilise.

Le monde de la recherche se doit aussi de prendre une responsabilité. Le champ de recherche de l'identité professionnelle se doit d'élargir ses horizons. Il y a déjà un bon travail commencé et il ne faut surtout pas arrêter d'approfondir nos connaissances dans ce domaine. J'espère que d'autres chercheurs s'inspireront de Palmer, Intrator et autres et tenteront d'approfondir encore plus le domaine de l'identité professionnelle et de l'intégrité. Je suis persuadée de l'énorme potentiel de ce domaine d'étude.

Ma recherche sur moi-même me satisfait pour le moment. Je m'intéresse maintenant à poursuivre avec d'autres éducateurs, autant les jeunes enseignants que les enseignants d'expérience, comment mieux s'accompagner afin de mener à bon escient, nos poursuites professionnelles comme collectivité. L'expérience du cercle professionnel m'a sans aucun doute, motivé à prêter l'oreille à tout collègues qui souhaitent cheminer avec moi. Nous avons tant à apprendre les uns des autres. Le cercle professionnel est définitivement quelque chose à approfondir et à exploiter davantage. Il serait intéressant de pouvoir expérimenter la viabilité d'un cercle pendant une plus longue période de temps. Je serais aussi ouverte à expérimenter différentes sortes de cercles où

il y a des sujets fixes de discussion ou encore, un cercle où chaque personne prend un tour pour guider le cercle. Les possibilités semblent infinies et l'étendue du potentiel du cercle pour tous ses membres reste à découvrir.

Ma vocation, c'est l'enseignement. Je veux continuer à me dévouer pour cet univers qui prend soin de bâtir un meilleur avenir. Je ne peux pas faire ce travail seule. Je suis heureuse de savoir que nous sommes des milliers à avoir la même vocation. Il faut apprendre, entre collègues, à prendre soin de nous et à se donner du temps pour se soutenir. Si un jour, le monde de l'enseignement change au point où je ne peux plus être moi-même, que je ne peux plus agir selon ce qui me fait vivre à l'intérieur ou que je n'ai plus le goût de me battre pour ce que je pense bon, je saurai que c'est le temps de passer le flambeau à d'autres. Ça ne vaut pas la chandelle d'enseigner pour simplement redire ce qu'il y a d'écrit dans les livres, pour faire comme les autres ou pire, pour les apparences.

Pour le moment, j'ai le goût de continuer. C'est en explorant le paysage intérieur de ma vie d'enseignante que j'ai réalisé que j'ai le courage d'enseigner. Les paroles de Palmer (1997) savent bien exprimer ce que je ressens :

> I am a teacher at heart, and there are moments in the classroom when I can hardly hold the joy. When my students and I discover uncharted territory to explore, when the pathway out of a thicket opens up before us, when our experience is illuminated by the lightning-life of the mind- then teaching is the finest work I know (p. 1).

Bibliographie

Livres

Cameron, J. (2002). *The Artist's Way; A Spiritual Path to Higher Creativity.* New York: Penguin Putnam Inc.

Carnes, R,D, & Craig, S. (1998). *Sacred Circles : A Guide to Creating Your Own Women's Spirituality Group.* San Francisco, Harper Collins Publishers.

Connelley, M & Clandinin J. (1999). *Shaping a Professional Identity. Stories of Educational Practice.* New York: Teachers College Press.

Gohier ,C.; Bednarz ,N.; Gaudreau, L.; Pallacio, R. & Parent ,G. (1999). *L'enseignant, un professionnel.* Sainte-Foy, Presses de l'Université du Quebec

Intrator, Sam M. (2002). *Stories of the Courage to Teach: Honoring the Teachers' Heart.* San Francisco, Jossey-Bass

Intrator, S. M. (2005). *Living the Question: Essay inspires by the work and life of Parker J. Palmer.* San Francisco, Jossey-Bass.

Kutloer, J. & Zehm S. (2000). *On Being a Teacher: the human dimension 2nd edition.* California: Corwin press Inc.

Melnychuck N. & Melnychuck A.(2002). *BeginningTeacher Initiative: Helping New Teachers Gain an Upper Hand,* A.T.A. Magazine, Vol. 83, No. 1, 4p.

Palmer, J. P. (1993). *To Know as we are Known: Education as a Spiritual Journey.* San Francisco, Harper Collins Publishers.

Palmer, J. P.(1997). The Courage to Teach: *Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life.* San Francisco, Jossey-Bass.

Palmer, J. P. (1999). *The Courage to Teach: A Guide for Reflection and Renewal.* San Francisco, Jossey-Bass.

Palmer, J. P. (2000). *Let Your Life Speak: Listening to the Voice of Vocation.* San Francisco, Jossey-Bass.

Palmer, J. P. (1997) The Heart of a Teacher. *Change Magazine*, vol. 29 No.6, pp. 14-21

Paquay, L.; Altet, M.; Charlier, E. & Perrenoud, P. (1998) *Former des enseignants professionnels* Bruxelles, De Boeck University

Sites ou article à l'internet

Philip Moore. Autoethnography.

http://www.humanities.curtin.edu.au/pdf/gra/MooreNotes.pdf, repéré le 10 février 2006

Sheryl O'Sullivan The Soul of Teaching: Educating Teachers of Character

http://pdfs.scarecroweducation.com/SC/T_A/SCT_ATE_winter2005.pdf, repérée le 12 janvier 2006

Annexe A **Auto-évaluation : Mon identité professionnelle**

A- Apprenante pour la vie
1- Quelles sont les activités de développement professionnel auxquelles j'ai participé cette année? __________ __________
2- Quelles ont été les occasions manquées? Pourquoi? __________ __________
3- Pourquoi avoir entrepris ma maîtrise? __________ __________
4- Qu'est-ce que je compte faire après l'obtention de ma maîtrise? __________ __________
5- Quel est mon degré de satisfaction par rapport à mes activités de développement professionnel et de mon éducation? 1 insatisfaite — 2 plus ou moins satisfaite — 3 satisfaite — 4 très satisfaite — 5 au-delà de mes espérances
B- Enseigner par l'exemple
1- De façon journalière, de quelle manière est-ce que j'enseigne par l'exemple? __________

___
2- Comment est-ce que je pense que cela aide les élèves? ___ ___
3- Qui ont été mes modèles? ___ ___
C- Me donner des buts
1- Quels sont les buts professionnels que je me suis donnée au cours de l'année dernière que j'ai déjà réalisés ? ___ ___
2- Quels sont mes buts professionnels pour le présent et le futur? ___ ___
3- Y a-t-il des buts que je n'ai pas atteints ou que j'ai dû réajuster? Quelle a été ma réaction? ___ ___
D- Enseigner avec authenticité
1- Comment est-ce que mon authenticité se révèle-t-elle dans mon enseignement?

______________________________   ______________________________
2- Qui ont été mes modèles d'enseignants authentiques étant enfant et étant enseignante?   ______________________________   ______________________________
3- Qu'est-ce qui m'empêche d'être complètement authentique et intègre dans mon enseignement?   ______________________________   ______________________________

Annexe B **Auto-évaluation : Mon identité professionnelle**

(Complétée)

A- Apprenante pour la vie
1- **Quelles sont les activités de développement professionnel auxquelles j'ai participé cette année**? En début d'année j'ai participé à un atelier sur les intelligences multiples. J'ai aussi assisté à un atelier sur la lecture guidée donné par un autre enseignant de la ville. Je suis allée à Moncton pour l'A.C.P.I. en octobre. J'ai eu un atelier sur la lecture équilibrée à Calgary en janvier. Tous les enseignants de mon école ont aussi eu la chance d'assister à un atelier sur la lecture équilibrée en mars.
2- **Quelles ont été les opportunités manquées? Pourquoi**? J'ai dépensé tous les sous que je reçois chaque année de l'A.T.A. pour faire des activités de développement professionnel lorsque je suis allée à Moncton, alors je n'ai pas pu faire beaucoup d'autres sessions cette année. J'ai manqué une session à laquelle plusieurs de mes collèges sont allés sur une classe qui fonctionne avec une philosophie de lecture équilibrée.
3- **Pourquoi avoir entrepris ma maîtrise?** J'aime apprendre. J'avais du temps libre et j'ai pensé que ça pourrait me faire du bien. Je ne me trouvais pas très bonne comme enseignante et j'avais peu d'expérience alors, j'ai pensé que ça serait un bon complément. Je ne pensais pas vraiment pouvoir réussir au départ alors, je ne voyais la maîtrise que comme quelque chose que je puisse atteindre. Je m'étais dit que j'essaierais quelques cours, juste pour voir.
4- **Qu'est-ce que je compte faire après l'obtention de ma maîtrise**? Je vais continuer de travailler dans l'enseignement. J'aimerais explorer un peu le monde universitaire. Je sais que je ne pourrai pas aller très loin si je ne fais pas un doctorat. J'ai un certain désir d'entreprendre mon doctorat, mais en même temps, je doute de mes chances de réussite. C'est aussi un investissement de temps pour lequel je suis incertaine

de pourvoir me permettre maintenant. En même temps je ne voudrais pas trop attendre. Je prendrai tout de même les prochains mois de congé pour y penser.
5- Quel est mon degré de satisfaction par rapport à mes activités de développement professionnel et de mon éducation? 1 insatisfaite — 2 plus ou moins satisfaite — 3 satisfaite — **4 très satisfaite** — 5 au-delà de mes espérances
B- Enseigner par l'exemple
1- **De façon journalière, de quelle manière est-ce que j'enseigne par l'exemple**? J'essaie vraiment de faire ce que je demande aux élèves. J'essaie aussi de vivre par les valeurs que je trouve importantes dans la classe. Je veux vraiment pouvoir être un modèle auquel les élèves peuvent se référer. Je prends de plus en plus conscience que chaque enfant n'a pas toujours la chance d'avoir une expérience de vie heureuse ou positive à la maison. Je veux essayer de leur donner un environnement équilibré et sain. Je suis convaincue que pour recréer cet environnement propice dans la classe, je dois pouvoir être capable de le vivre en premier.
2- **Comment est-ce que je pense que cela aide les élèves?** Je pense que les élèves ont besoin de modèles. Ils agissent souvent à cause de ce qu'ils connaissent, de ce qu'ils ont vu. Aussi, si je suis une enseignante plus heureuse et plus équilibrée, cela sera évident dans mon enseignement et les enfants en ressortiront gagnants.
3- **Qui ont été mes modèles?** Ma mère a toujours été un modèle. Je la vois comme une femme forte qui sait prendre les moyens pour arriver à ses fins. Elle a toujours démontré beaucoup de volonté et de persévérance. Au niveau professionnel, j'ai beaucoup admiré la première enseignante avec qui j'ai enseigné lorsque j'étais monitrice de langues. Elle était très organisée et j'aimais beaucoup sa philosophie de classe. Je m'inspire régulièrement de mes collègues. Je suis de plus en plus capable d'emprunter

des éléments de leurs méthodes sans sentir que je dois faire comme les autres.
C- Me donner des buts
1- **Quels sont les buts professionnels que je me suis donné au cours de l'année dernière que j'ai déjà réalisés ?** Je voulais continuer ma maîtrise. J'ai voulu travailler étroitement en collaboration avec ma collègue de 2ième année. J'ai continué de m'impliquer dans la vie de mon école, tout en étudiant à temps sans faire souffrir ma classe. J'ai tenu un journal professionnel pendant toute l'année. J'ai commencé mon cercle professionnel. J'ai fait des contacts avec le monde enseignant à Moncton.
2- **Quels sont mes buts professionnels pour le présent et le futur?** Terminer ma maîtrise en juin 2006. Réussir dans le monde de l'enseignement dans une nouvelle province. Explorer mes options pour continuer des liens avec une université.
3- **Y a-t-il des buts que je n'ai pas atteints ou que j'ai dû réajuster. Quelle a été ma réaction?** L'année passée j'ai postulé pour une position de « secondement » à l'Université de Lethbridge sans succès. J'ai d'abord été déçue de ne même pas avoir été rappelée pour une entrevue. Je me rends compte que les gens qui ont eu les positions sont des enseignants qui ont beaucoup plus d'expérience que moi. Je suis contente d'avoir quand même essayé. J'essaierai encore plus tard.
D- Enseigner avec authenticité
1- **Comment est-ce que mon authenticité se révèle-t-elle dans mon enseignement?** Mon authenticité se révèle lorsque j'entreprends des activités qui me tiennent à cœur. Lorsque j'enseigne quelque chose aux enfants qui provient de mes croyances et de mes valeurs personnelles. Quand j'ai l'impression de transmettre un peu de ma culture et de mes expériences culturelles reliées à ma langue avec les élèves, je vis alors un vrai moment d'authenticité dans mon enseignement.

2- Qui ont été mes modèles d'enseignants authentiques étant enfant et étant enseignante? En tant qu'enfant, je me rappelle avoir eu un lien fort avec mon enseignante de maternelle. Je ne sais pas si parce qu'elle était authentique ou si c'est parce qu'elle était simplement ma première enseignante. Malheureusement, je ne me rappelle plus des enseignantes qui n'ont peut-être pas été des modèles fantastiques pour moi. Dans un sens, j'apprends aussi de ses modèles puisque je suis consciente de certaines choses que je ne dois pas faire. En tant qu'enseignante, j'ai la chance de travailler avec plusieurs enseignants passionnés qui sont vraiment authentiques. Encore une fois, il me semble que j'apprends beaucoup de ceux qui ne me semblent pas authentiques. Je peux voir une différence au niveau de leur engagement professionnel et au niveau de leur attitude en général. Je ne suis pas en mesure de voir si les résultats des élèves en classe en souffrent puisque je suis plus souvent qu'autrement dans ma classe.
3- Qu'est-ce qui m'empêche d'être complètement authentique et intègre dans mon enseignement? J'ai parfois l'impression que les règles déjà établies et les normes m'empêchent d'agir comme bon me semble. Les directions que nous recevons du gouvernement ne correspondent pas toujours aux idéaux auxquels je crois. Je ne suis pas à l'aise avec le modèle de bulletin avec lequel il faut travailler. La structure du système scolaire, les ressources monétaires et le matériel insuffisant sont parfois des obstacles. Les valeurs de certains parents sont parfois si différentes des miennes que je ne puisse pas les comprendre. Les idées contraires ou différentes de certains de mes collègues peuvent parfois attaquer mon authenticité. J'ai parfois l'impression que j'agis uniquement selon ce que les autres pensent ou me disent de faire.

University of Alberta

Library Release Form

Name of Author : *André Roy*

Title of the Research Project : *Du management au leadership éthique*

Degree : *Maîtrise en sciences de l'éducation - Études en langue et culture*

Year this Degree Granted : *Automne 2006*

André Roy
216, 10e Rang
Lac-Etchemin (Québec)
G0R 1S0

Date : 31/08/06

University of Alberta

Du management au leadership éthique

par

André Roy

Activité de synthèse

soumise à la Faculty of Graduate Studies and Research
en vue de l'obtention du diplôme de
maîtrise en sciences de l'éducation – Études en langue et culture

Faculté Saint-Jean

Edmonton (Alberta)

Automne 2006

ABSTRACT

The following four chapters pertaining to Leadership in Education present the evolution of leadership theories since the start of the 20th century along with the progressive emergence of a humanist approach to leadership. Furthermore, chapter two deals with ethical leadership and how this concept has influenced leadership training and practices in the field of Education. In addition, it is understood that the application of ethical leadership has always been a challenge for school administrators. Thirdly, a perspective on the impact of this approach is presented while underlining the traits and competencies that characterize the ethical leader in education. Lastly, in order to apply ethical leadership, four tasks that cannot be ignored are proposed. Essentially, this project is intended to be a reflective study on leadership and my practice as a school administrator.

RÉSUMÉ

À l'intérieur de ces quatre chapitres qui traitent du leadership en éducation, vous retrouverez d'abord l'évolution des théories du leadership depuis les débuts du 20e siècle ainsi que l'émergence progressive des aspects humanistes chez les leaders. Dès le deuxième chapitre, vous pourrez mieux saisir ce qu'il est convenu d'appeler le leadership éthique et comment ce concept a fait sa place dans la formation et dans la pratique des administrateurs du monde de l'éducation. De plus, vous comprendrez le fait que ce concept a toujours représenté un véritable défi à appliquer pour les gestionnaires scolaires. Dans un troisième temps, une perspective de l'impact de cette approche vous est présentée en faisant ressortir les traits et les compétences qui caractériseront le leader éthique à l'école. Enfin, pour appliquer un leadership éthique, je vous propose quatre devoirs incontournables. Bref, ce projet se veut une étude réflexive sur le leadership et ma pratique en tant que directeur d'école.

DÉDICACE

Le fruit de la présente démarche est dédié de tout mon cœur à mes enfants : Jessica, Kathya, Marc-Olivier et Amélie.

Afin de compléter ce projet, j'ai dû composer avec plusieurs défis dont celui de combiner mes études à mes devoirs quotidiens de papa et de mari ainsi qu'à mes nombreuses responsabilités de directeur d'école. Il m'est donc arrivé de ne pas toujours être disponible pour vous et j'en suis bien désolé. Même si cela prend plusieurs années, j'ose espérer que le jour viendra où vous saurez apprécier ces quelques pages que j'ai rédigées sur un sujet qui me passionne :
le leadership.

Depuis quelques années, vous semblez remettre en doute le choix de mes lectures!
Eh bien, je peux vous confirmer que je n'ai aucun regret et que ma bibliothèque vous sera toujours disponible. Comment ne pas vouloir découvrir un sujet aussi captivant que le leadership ainsi que toutes les vertus du leadership éthique!

Lorsque le jour viendra, à travers ces textes et réflexions, vous découvrirez mes croyances sincères qui visent essentiellement à cultiver notre Savoir-Être
afin d'améliorer notre Savoir-Vivre ensemble.

En terminant, je profite de l'occasion pour vous encourager à poursuivre vos études toute votre vie.

N'oubliez jamais ceci :

« Plus on apprend, plus on découvre jusqu'à quel point nous sommes ignorants. »

REMERCIEMENTS

Au terme de cette longue démarche, je veux profiter de l'occasion pour souligner ma reconnaissance aux personnes qui m'entourent depuis ma tendre enfance et qui ont contribué de près ou de loin à mon cheminement personnel et professionnel.

Tout d'abord, comment ne pas commencer par remercier ceux dont je suis le fruit, c'est-à-dire mes parents. Ce travail, qui m'a poussé à réfléchir sur mes valeurs profondes n'est pas sans me rappeler mes racines familiales qui sont sans aucun doute à la base de mes convictions viscérales, basées sur la foi en Dieu, la foi en la vie et la foi dans mes collaborateurs de tous les jours.

Un merci très spécial à ma mère et à mon père, qui sont des êtres exceptionnellement bons. « Un jour, à l'âge de 13 ans, dans ma tête de petit garçon, j'avais pensé que l'école était presque terminée pour moi… C'est donc avec détermination et de nombreux sacrifices que vous m'avez amené au pensionnat afin de m'offrir un milieu propice aux études. Plus de 30 années se sont écoulées depuis ce jour et voilà que j'en retire encore les bénéfices! » L'aboutissement de ce projet de maîtrise est la fleur de cette semence que vous avez semée, cultivée et laissée croître avec amour.

Sur le plan professionnel, je ne peux passer sous silence l'importante occasion de développer mon leadership, laquelle m'a été donnée par les gens de Plamondon et du conseil scolaire du Centre-Est de l'Alberta. « Vous êtes une communauté extraordinaire avec qui il fait bon vivre et dont les nombreux souvenirs resteront gravés dans le cœur de toute ma famille pour le reste de notre vie. Comme par hasard, malgré les 4000 km qui nous séparent, vos valeurs collectives, vos croyances ainsi que vos coutumes communautaires sont apparentées aux mœurs et coutumes de mes propres origines beauceronnes. » Ce fut donc un privilège pour moi d'amorcer ma carrière d'enseignant et de directeur d'école parmi vous

ainsi que mes études universitaires de deuxième cycle, qui m'ont mené à la réalisation de ce projet. Merci également à mes patrons, à mes collègues directrices et directeurs, à mes précieux collaborateurs de l'école Beauséjour et aux élus scolaires, qui m'ont grandement aidé à cheminer tout au long de cette aventure.

Il est également important pour moi de remercier les personnes qui ont contribué au développement de mes compétences d'ordre scolaire depuis de nombreuses années. Un grand merci à ceux et celles qui ont su reconnaître et apprécier mes qualités humaines qui ont toujours prédominé sur mes attributs d'ordre intellectuel. En ce sens, merci, monsieur Marc Arnal, de m'avoir inspiré, guidé et soutenu tout au long de cette démarche à la maîtrise. Votre engagement sincère et votre empathie face à mes défis auront été des ingrédients indispensables à l'achèvement de ce projet.

En terminant, le dernier merci, mais surtout le plus gros, je le fais à l'endroit de mon épouse, Marie-Claude. En plus de m'aider depuis près de 20 ans dans mes rédactions de toutes sortes, pendant mes nombreuses heures de cours et travaux, elle a su veiller sagement sur notre plus grande richesse, notre famille; il s'agit de ce que nous avons de plus précieux au monde. Merci, chérie!

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX

Page

INTRODUCTION

« Pour moi, le voyage spirituel consiste à revenir au commencement de nous-même, c'est-à-dire à l'expérience de l'Être. » Richard Moss

Voilà une parole qui exprime bien l'esprit dans lequel je me suis retrouvé tout au long de la présente démarche. Ce projet synthèse se veut une expérience réflexive basée sur les grandes théories du leadership que je confronte à ma propre pratique en tant que leader en éducation.

Tout comme la spiritualité, je crois que le leadership émerge de notre for intérieur et il ne peut se dissocier ni de nos émotions, ni de nos sentiments, ni de notre vision du monde dans lequel nous évoluons. Ainsi, cette étude a une double vocation puisqu'elle vise à parfaire mes connaissances dans le domaine du leadership et elle me pousse également à aller aussi loin que possible dans l'introspection sur ma pratique professionnelle.

En termes de méthodologie de travail, afin d'arriver à mes fins, je me suis d'abord prêté à une longue et très stimulante démarche qui consistait à faire la lecture de nombreux écrits sur le sujet. Pour comprendre un phénomène aussi complexe que le leadership, il est important d'étudier attentivement ses origines ainsi que son évolution. Simultanément, j'ai développé l'habitude d'exercer un regard autocritique sur ma propre pratique et de questionner de nombreux collaborateurs sur le sujet. Il est extrêmement intéressant et enrichissant de prêter l'oreille aux différentes approches et aux pratiques de leadership qui s'exercent tout autour de nous.

L'objectif primordial de ce travail de synthèse est essentiellement de me pousser à aller plus loin dans ma compréhension de l'exercice du leadership en tant que gestionnaire scolaire. Puisque j'ai choisi dès le départ de personnaliser cette

étude en servant moi-même de référence, il devenait essentiel de me pencher plus particulièrement sur le leadership éthique.

Ce travail est divisé en quatre chapitres. Le premier offre un tableau historique de l'évolution du leadership ainsi que des principaux penseurs sur le sujet, ce qui permet de découvrir la multitude d'écoles de pensée à l'égard du leadership et de mieux situer le phénomène dans le monde de l'éducation. Dès le deuxième chapitre, il vous sera possible de trouver ce que l'on entend par leadership éthique et on y fera également mention des défis que cette école de pensée doit relever pour prendre toute la place qu'elle mérite compte tenu de la forte influence des styles de leadership qui sont exercés dans le monde des affaires et celui de l'industrie. À partir du troisième chapitre, vous pourrez comprendre certains défis qui guettent le leader éthique en éducation, étant donné les aspects bureaucratiques qui demeurent toujours une responsabilité et une exigence de l'administration scolaire contemporaine. C'est plus précisément à cette étape de ma démarche que les comparaisons entre les théories et ma praxis feront surface. Enfin, comme toute croyance ou approche exigent des efforts de la part de leurs adeptes, je suggère en dernier lieu de faire quatre devoirs pour exercer un leadership éthique.

Voilà donc en résumé le contenu des pages qui suivent. Il n'est certainement pas révolutionnaire, mais il représente énormément pour moi et plus particulièrement pour l'évolution de ma carrière en éducation.

CHAPITRE I – REGARD SUR L'ÉVOLUTION DES ÉCOLES DE PENSÉE DU LEADERSHIP

« Le leadership, c'est comme la beauté, c'est difficile à définir mais facile à reconnaître quand on le voit! » Bennis, 1991.

Le leadership à l'ère moderne s'est développé à partir de luttes de pouvoir utilisant des modèles très hiérarchisés tels ceux de Taylor, 1911, et Fayol, 1916. Au début du 20e siècle, les grandes puissances industrielles de l'époque se sont développées sous le modèle instrumental de l'organisation du travail, lequel a eu un effet de domination des classes sociales, Deblois, 1988. Selon ce modèle, la motivation des travailleurs était basée sur le besoin de combler leurs conditions minimales de survie. Frederick Winslow Taylor et Henri Fayol ont concrétisé et conceptualisé la philosophie du management scientifique ou « Taylorisme ». On associe à Taylor l'approche de la répartition du travail sous forme pyramidale pour ainsi assurer une organisation du contrôle très hiérarchisée et une division des tâches permettant une efficience maximale. Fayol, 1929, de son côté, a défini cinq grandes fonctions du management et du leadership de l'époque : **planifier, organiser, diriger, coordonner et contrôler.** Cette classification a longtemps servi à organiser les fonctions de gestion et elle a donné naissance à plusieurs modèles de gestion par la suite. « Ainsi, l'administration de l'éducation a été grandement influencée par la gestion scientifique des entreprises. » Barnabé, Toussaint, 2002, p. 32.

À l'époque, on considère d'abord que l'ouvrier n'a besoin que d'avoir des tâches bien clairement définies, d'être placé devant une machine, d'avoir les outils adaptés à son travail et d'être payé pour atteindre un bon niveau de productivité. Les expériences de Hawthorne (1927), de l'Université de Harvard, viennent renforcer cette hypothèse. « L'homme au travail se comporte comme une machine, il suffit donc d'améliorer les outils et les circonstances de travail pour augmenter son rendement au travail. » Moyson, 2001, p. 12.

C'est à travers des expériences démontrant les limites de cette hypothèse que l'on a commencé à croire que l'homme était peut-être avant tout un être social. C'est alors que Fayol orienta ses recherches sur le phénomène du leadership. C'est l'aspect de contrôle social qui fut d'abord étudié. On constata que les stratégies de récompenses financières associées à la productivité individuelle étaient contrées ou mitigées par le contrôle social entre les pairs. On parlera déjà à l'époque de grève du zèle. L'hypothèse de Taylor selon laquelle la seule organisation possible des entreprises est une organisation pyramidale commence ainsi à être remise en cause.

À la suite de la Seconde Guerre mondiale, pendant laquelle les hommes et les femmes ont dû travailler ensemble et passer outre à leurs différences culturelles, socio-économiques et autres, les mentalités ont encore évolué. On se rend compte que les personnes sont fondamentalement égales malgré leurs différences sociales et culturelles. L'ouvrier devenant de plus en plus instruit et

conscient de ses droits en tant qu'humain, les systèmes centrés uniquement sur la production au détriment de l'homme et sur le pouvoir absolu des classes hiérarchiques deviennent désuets, voire impossibles. Les attentes des travailleurs, le développement des mouvements syndicaux et la sensibilité accrue aux droits de la personne sont tous des facteurs venant modifier le contexte et les normes du monde du travail. C'est alors que deux écoles de pensée en matière de pouvoir au sein de l'entreprise se développent :

1. École de pensée axée sur le rationalisme et la science : on tente d'éloigner les chefs et les contremaîtres qui sont vus comme les inspirateurs du dirigisme, on les remplace par des **systèmes de management** (pointeuses, rémunération en fonction d'objectifs, etc.)
2. École de pensée basée sur les relations humaines : la communication efficace entre tous devient gage de succès et de productivité élevée. Moyson, 2001, p. 13.

Dans un cas comme dans l'autre, les relations de travail entre patrons et employés changeront et l'on visera un meilleur partenariat. Cette évolution de la vie en milieu de travail poussera les chercheurs à formuler de nombreuses analyses et théories sur le leadership.

« Au temps des théories naissantes, le leadership est considéré comme un **processus d'influence inné** », Moyson, 2001, p. 14. Enfin, c'est ce qui s'est

manifesté dans l'approche des traits. Cependant, on a vite constaté qu'il est difficile et même impossible de regrouper tous les grands leaders sous les mêmes traits physiques et mentaux. On formula donc l'hypothèse que le leadership s'acquiert au fil des expériences. Sur cette question, plusieurs écoles multiplièrent les recherches analysant les types de comportements des leaders. Cette question, à savoir si le leadership peut être enseigné et appris, fait toujours l'objet de débats bien qu'il soit généralement convenu que le leader puisse tout au moins se perfectionner. Dans les années 30, Ronald Lipitt, Ralph White et Kurt Lewin de l'Université de l'Iowa établissent trois types de leadership et tentent de cerner l'impact de chacun sur la productivité :

1- Le style « *démocratique* » : « Le chef sollicite les idées du groupe et les prend en compte lors de l'organisation de la tâche. » Ce style génère une bonne productivité et laisse place à la créativité. L'idée de contrôle semble moins primordiale dans ce système.

2- Le style « *autoritaire* » : « Le chef prend conscience de son pouvoir hiérarchique et distribue les ordres sans trop se soucier de l'avis de ses subordonnés en qui il n'a pas trop confiance. » Ici, on constate une bonne productivité, mais il n'y a aucune créativité. Un système de contrôle permanent est nécessaire, et l'absence du patron provoque une chute immédiate de la production.

3- Le style « *laissez-faire* » : « Le chef se contente de fournir les outils et accorde carte blanche aux membres de son équipe. » De toute évidence, la productivité de ce style est faible ainsi que la qualité du

travail. Un climat hostile se développe, et certains leaders informels tentent de prendre les choses en main. « Cette expérience confirme un principe connu de la dynamique de groupe : un groupe a "besoin" d'un leader. » Moyson, 2001, p. 15.

Lipitt, White et Lewin concluent que le leadership démocratique procure les meilleurs résultats. En bref, le style autoritaire et le style laissez-faire se dressent en opposition.

De leur côté, les chercheurs de l'Université de l'Ohio (1945) ont établi une classification de deux types de comportements propres au leadership :

1- Le leader adopte une **attitude orientée vers la tâche** et centrée sur l'objectif à atteindre.
2- Le leader est **centré sur les relations humaines** et s'assure d'une bonne communication entre tous.

Ces recherches conclurent qu'il y a deux pôles sur lesquels le leader doit travailler pour ainsi tenir compte simultanément de la tâche et des relations humaines.

À la même époque, les chercheurs de l'Université du Michigan ont ajouté de nouvelles données aux recherches précédentes en soulevant la notion du

situationnel ». Selon eux, c'est le contexte dans lequel le travail s'exerce qui déterminera le style de leadership le plus adapté et le plus efficace.

De leur côté, Blake et Mouton, 1972, distinguent cinq styles de leadership :

1. Le leadership anémique : Du genre laissez-faire, manque d'intérêt envers la tâche et envers les relations humaines de l'équipe. (En parallèle à Lipitt et autres)
2. Le leadership club social : Axé sur les besoins des individus et sur le climat. La productivité et les tâches sont secondaires.
3. Le leadership autocratique : L'accent est mis sur la tâche; les besoins des individus ne sont pas une priorité.
4. Le leadership intermédiaire : Les besoins des individus sont importants et seront pris en compte tout en assurant également un rendement acceptable.
5. Le leadership travail d'équipe : Bonnes relations entre tous les collaborateurs tout en atteignant le meilleur rendement possible.

Un autre chercheur, William Reddin, 1970, reprend l'idée des recherches de l'Ohio et ajoute un troisième élément aux deux axes tâche et relations humaines : le facteur efficacité. Il définira alors huit styles de comportements, efficaces ou non, selon les circonstances. Voir le tableau ci-dessous :

Styles de comportements selon Reddin

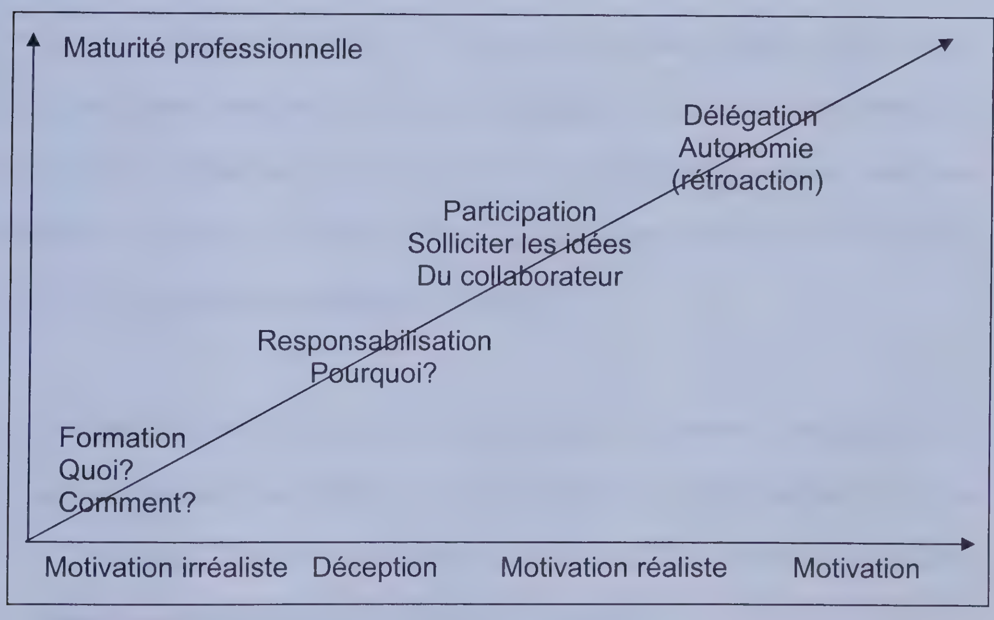
INEFFICACES	EFFICACES
Conciliant Perçu comme un leader désirant plaire à tous et, par conséquent, indécis afin d'éviter les situations de crise.	**Chef** Perçu comme un bon motivateur fixant des objectifs élevés, traitant chacun équitablement et ayant un penchant pour le travail d'équipe.
Missionnaire Perçu comme un bon père privilégiant l'harmonie des relations et prêt à remettre à plus tard la réalisation de la tâche s'il y a risque de perturber ces relations.	**Stimulant** Perçu comme un motivateur faisant confiance à son entourage et prêt à aider ses subalternes à se développer.
Dictateur Perçu comme un leader n'accordant sa confiance à personne, déplaisant et intéressé uniquement par la production à court terme.	**Dictateur bureaucrate** Perçu comme une personne sûre d'elle, sachant ce qu'elle désire, où elle va, et imposant ses méthodes sans trop créer de ressentiment.
Fuyard Perçu comme une personne passive et non impliquée, un brasseur de papier se foutant de tout.	**Bureaucrate** Perçu comme un leader permettant à ses subordonnés de décider des méthodes de travail et n'intervenant que rarement dans leurs interrelations.

(Reddin W.J., Managerial effectiveness, New York, Mcgraw-Hill Co,1970.)

Dans les années 70, Fred Fiedler de l'Université de Washington a approfondi le lien entre les styles de leadership et les situations dans lesquelles il s'est exercé. La prémisse de base était « qu'un bon chef doit pouvoir adopter différents styles de leadership en fonction de la situation dans laquelle il se trouve ». Il a établi trois facteurs pour déterminer les différentes situations :

1) Le **degré de cordialité** dans les relations avec les collaborateurs.
2) Le **degré de structuration** de la tâche.
3) Le **pouvoir ou non** du chef : **degré de considération** de ses collaborateurs.

Ainsi, selon la réalité du milieu, telle que classifiée par ces facteurs, le leader devra adopter différents comportements pour investir dans le maillon faible de la structure organisationnelle. Hersey et Blanchard, 1982, poussent un peu plus loin leur thèse en affirmant que non seulement le leader doit adopter un style en fonction de la situation, mais « également en fonction de l'évolution de la maturité professionnelle de son collaborateur ». Ainsi, le leadership doit s'exercer différemment envers un jeune collaborateur affichant une grande motivation, mais aucune expérience, qu'envers un autre collaborateur aux attributs différents. Dans cette démarche d'accompagnement, on retrouve les étapes suivantes :



Moyson, 2001, p. 19.

Selon cette école de pensée, il n'y a pas de style de leadership idéal, le chef doit pouvoir adopter différents styles selon la situation ainsi que selon la motivation et la maturité professionnelle de son collaborateur. La force du leader sera de pouvoir passer sans difficulté d'un style à l'autre.

De son côté, Taibi Kahler, 1978, s'est intéressé au leadership en analysant les différents types de personnalités des collaborateurs avec lesquels le leader doit inévitablement traiter. Il a défini six types de personnalités :

- Le créateur
- Le « travaillomane »
- Le rêveur
- Le rebelle
- Le promoteur
- Le « persisteur »

Selon lui, ce n'est pas la situation qui dicte le style de leadership à adopter, mais bien l'identification des points faibles de différents types de personnalités qui nécessite une motivation et une intervention particulière. La relation avec son collaborateur est donc au centre du développement de l'entreprise. Le chef doit s'adapter à la personnalité spécifique de chacun.

Enfin, Roger Moyson (1996) a continué à développer l'idée selon laquelle le chef doit pouvoir s'adapter aux différentes personnalités des collaborateurs. Pour ce faire, il a distingué quatre dynamiques comportementales comprenant chacune deux types de personnalités. Voir le tableau ci-dessous :

Modèle des dynamiques interactives de Roger Moyson

	Tâches qui lui conviennent	Cadre de travail	Comment le motiver?	Comment communiquer avec lui?	Fréquence des contacts	Évolution, s'il est bien *coaché*
Le sensitif	Tâches d'accueil et de relation	En groupe	Le reconnaître pour ce qu'il est.	Sur le mode empathique	Fréquents et traitant de sujets variés	Vers plus de structure et de prise de responsabilité
Le rêveur	Tâches de routine et de confiance	Seul	Le rassurer en lui confiant une mission précise	Sur le mode empathique	Occasionnels	Vers plus de structure
L'animateur	La vente et l'animation	Nombreux contacts	En lui assurant un impact sur les autres	Sur le mode ludique	Occasionnels et sans trop de contrôle	Vers plus de structure et de planification
Le rebelle	La vente et les tâches créatives	En groupe mais difficile à aider	Lui accorder de l'attention et du temps	Sur le mode ludique	Fréquents mais ne pas parler du travail	Vers plus de structure
Le responsable	Tâches à responsabilité et de conception	Isolé	Le reconnaître pour la qualité de ses prestations	D'adulte à adulte, de manière structurée	Ponctuels, avec des objectifs clairs et précis	Vers plus de leadership
L'exécutant	Tâches d'exécution sur la base de consignes claires	Encadré	Lui donner des directives très précises	En parent critique et normatif	Fréquents	Vers plus d'initiative
Le persévérant	Tâches de leader	Il doit se retrouver à la tête de…	Lui permettre de se mettre en valeur	D'adulte à adulte, pour échanger des opinions	Pas trop fréquents, mieux vaut le laisser venir	Vers plus d'animation
Le militant	Tâches de supervision	Avec son équipe	Lui permettre de se valoriser	Sur le mode directif	Ponctuels	Vers plus de dialogue

Moyson Roger, *Communiquer dans l'entreprise et dans la vie*, Bruxelles, De Boeck-Université, 1996, p. 202.

En appliquant cette évolution au monde de l'éducation, Barnabé et Toussaint, 2002, reconnaissent qu'initialement l'administration scolaire, telle qu'on la connaît, n'existait pas puisque cette responsabilité était entre les mains des commissaires. À l'époque, aux États-Unis, les commissions scolaires étaient petites et plutôt rurales. C'est l'évolution générale de l'éducation qui a amené les commissaires de l'époque à réaliser qu'ils ne pouvaient plus gérer les opérations quotidiennes des écoles. Ainsi, « les réformateurs de l'éducation de cette époque étaient fascinés par la possibilité d'appliquer à l'éducation quelques-unes des normes techniques employées par les usines où un surintendant et quelques contremaîtres supervisaient le travail de certains ouvriers ». Barnabé et Toussaint, 2002, p. 30.

Face aux critiques et aux pressions des commissaires, la quête de résultats et la démonstration de déficiences devinrent les mots d'ordre, tout comme dans le monde des affaires. « Les directeurs généraux, pour leur part, faisaient de fréquentes analogies avec le monde des affaires de façon à renforcer leur identification avec ce monde et à pouvoir appliquer l'efficience industrielle aux écoles, Drost, 1971, p. 71. » Cependant, on se rendit compte assez rapidement que l'école ne pouvait être considérée que sur l'efficience de type industriel. Il y a également l'efficience sociale qui vise la préparation de l'individu à faire face efficacement aux exigences de la société. Les changements sociaux de la deuxième moitié du siècle poussèrent la pensée davantage vers des approches humanistes. C'est dans cette foulée que le domaine de l'éducation contribuera à l'évolution des théories en matière de leadership. On distinguera deux volets qui

sont propres au monde scolaire : le leadership pédagogique qui se définit comme étant l'influence exercée par les professionnels de l'éducation lors des processus d'enseignement et d'apprentissage, et le leadership éducationnel, qui est plus englobant et qui se réfère à l'ensemble de la communauté scolaire, y compris les administrateurs, les parents, les élèves et le personnel.

Au Canada, c'est la Canadian Association of School Superintendants and Inspectors (CASSI), au début des années 50, qui fut la première instance pancanadienne à se pencher sur les questions de résultats en matière d'éducation. Pour ce qui est du domaine de l'administration de l'éducation proprement dit, on attribue à la University of Alberta les débuts du développement en cette matière. En 1945, cette université fut la première au Canada à avoir intégré la formation des maîtres à l'université pour ainsi abolir l'école normale et voir à la mise sur pied de la Faculté d'éducation en 1952. Du même coup, cette institution semblait offrir un environnement éducationnel propice à l'implantation d'un programme de formation des administrateurs de l'éducation. Afin de trouver du financement pour la recherche, les dirigeants de la Canadian Education Association (CEA), influencés à l'époque par des chercheurs en provenance de l'Alberta et d'autres universités, entrèrent en contact avec la Fondation Kellogg, qui démontra son intérêt à contribuer à l'avancement du dossier à la condition qu'il y ait un engagement à mener des actions concrètes dans le milieu. Le CEA formula donc sa demande dans les termes suivants : « … *dans quelle mesure vous pourriez coopérer avec nous*

pour développer de bonnes pratiques administratives et le leadership en éducation? » Swift, 1970, p. 14. Les premières formations dédiées spécifiquement aux administrateurs scolaires sont nées de cette coopération.

La collaboration de la Fondation Kellogg n'est certainement pas étrangère à cette poussée plus humaniste de la gestion scolaire puisque sa mission visait l'amélioration de la santé, le bonheur et le bien-être des enfants et de la jeunesse sans discrimination raciale, religieuse ou géographique. De plus, la Fondation Kellogg manifesta concrètement son intérêt pour la préparation des administrateurs de l'éducation et aida financièrement à l'organisation de formations. Ce n'est qu'à partir de 1964 que les membres de l'Association américaine des administrateurs scolaires (AASA) devront compléter deux ans de formation spécifique à la profession. À partir de cette époque, plusieurs programmes de formation ont été développés par de nombreuses universités. Une quinzaine d'années plus tard, soit en 1978, la publication d'une étude menée par Silver et Spuck sur les programmes de formation de ce champ d'études souleva la critique concernant l'approche théorique de l'administration de l'éducation. On dénota un écart important entre les aspects bureaucratiques et techniques de la tâche versus les réalités pratiques au quotidien du gestionnaire. C'est au début des années 80 que le milieu s'est vu replonger dans de sérieuses remises en question. Entre autres, la National Commission on Excellence in Educational Administration (NCEEA) formula des recommandations, dont celle de l'invitation à redéfinir le leadership en éducation.

Depuis lors, comme en témoigne McCarthy, 1999, la terminologie du leadership éducationnel a pris petit à petit la place du terme administration de l'éducation.

On ne pourrait brosser le tableau de l'évolution du leadership en administration scolaire sans faire mention du paradigme positiviste. À la fin du 18e siècle, cette « science positive » aussi appelée « science naturelle » bouleversera les théories issues de la philosophie métaphysique ou des religions institutionnelles et représentera alors « ... la forme de pensée la mieux articulée pour répondre aux problèmes de l'heure. » Deblois, 1988, p.16. C'est à partir de cette école de pensée que le développement des sciences humaines et sociales sera fortement guidé pendant de nombreuses décennies. En fait, l'étude de l'administration scolaire proprement dite, en tant que sujet autonome, verra le jour à la suite de la publication en 1962 de l'ouvrage intitulé *The Structure of Scientific Revolutions* de T.S. Kuhn. Ce dernier démontra que les recherches du passé étaient toujours influencées par la tradition scientifique des hommes de science. Encore quelques années passèrent et les premières véritables études en administration scolaire virent le jour : Greenfield, 1974; Hodgkinson, 1978; Bates, 1982; Guba, 1957; Deblois, 1988; et autres. Selon Deblois, 1988, trois orientations philosophiques influencent les recherches de notre milieu depuis les années 80. Il s'agit de la phénoménologie (mouvement intellectuel), de l'herméneutique (théologie, histoire et loi) et de l'école critique (idéologie). On peut alors se référer aux études de Foster, 1980; Beck, 1994; Marshall, 1993; Sergiovanni, 1987; Starratt, 1994; Strike, Haller et Soltis, 1998; et bien d'autres.

Aujourd'hui, force est d'admettre qu'il n'existe pas nécessairement de paradigme unique et dominant en administration scolaire. On reconnaît plusieurs variétés d'approches méritant notre attention afin d'y puiser les forces respectives. Compte tenu de l'évolution de notre société qui se caractérise par la diversité des croyances, des religions et des cultures, le leader devra jongler avec une panoplie impressionnante d'approches. Par contre, une chose ne changera jamais, c'est le fait que le milieu de l'éducation a toujours été et demeurera à jamais imprégné par son caractère humain. La migration vers les nouveaux paradigmes et la reconnaissance de la subjectivité irréductible de l'individu ont d'ailleurs poussé la recherche en leadership vers de nouvelles approches surtout qualitatives où il y a moins tendance à chercher des lois ou des théories universelles. On optera plutôt pour des analyses pouvant mettre à jour et aider à comprendre les complexités des situations et pouvant provoquer une réflexion qui ouvrira des horizons de développement du leadership chez les individus.

CHAPITRE II - L'ÉMERGENCE DU LEADERSHIP ÉTHIQUE EN ÉDUCATION ET SON CONTEXTE

La valeur d'un homme se mesure à l'estime qu'il a de lui-même. François Rabelais

Une pluralité de styles, un monde hétéroclite et l'ère de la mondialisation, voilà des éléments avec lesquels le leader en éducation doit composer en ce début de 21e siècle. Comme mentionné au premier chapitre, la recherche a clairement démontré qu'il y a plusieurs façons d'aborder et de jouer son rôle de leader dans le milieu de l'éducation. Il en ressort qu'il n'existe pas une vérité absolue, mais des vérités multiples et relatives. Il ressort aussi de cette pluralité un souci pour un encadrement éthique et humaniste du leadership comme considération importante en milieu scolaire. On peut déterminer les origines de cette philosophie humaniste et éthique à des chercheurs tels Kurt Lewin, *Le courant des relations humaines,* (1948, 1951, 1959, 1991), Tessier et Tellier (1990 à 1992) et Lescarbeau, Payette et St-Arnaud, Université de Sherbrooke, (1985, 1990 et 1996).

Les dimensions de l'éthique en matière de leadership en milieu d'éducation ont souvent été minimisées dans les études et les recherches du domaine plus général du leadership et de la gestion. Pourtant, dès 1938, Chester Barnard, dans *The Functions of the Executive*, souleva l'importance de cette dimension qui, selon lui, représente une qualité essentielle pour tout administrateur. En fait, il y a plusieurs champs d'études qui, après des progrès scientifiques

époustouflants, se sont rendu compte que l'aspect éthique avait été oublié au détriment d'aspects plutôt techniques ou encore en faveur d'attentes exclusives d'atteinte d'objectifs. Nous n'avons qu'à penser à des domaines tels la médecine, le commerce ou encore l'écologie. À la suite de ses recherches, Farquard, 1981, a relevé l'absence quasi totale du regard moral des recherches en administration scolaire, malgré la nature fondamentalement humaine de l'éducation au sens large. Ces études démontrèrent également le nombre important de programmes américains de formation en administration scolaire qui ignoraient les aspects de l'éthique et de l'éducation aux valeurs. Foster, de son côté, affirme que « les questions morales, d'éthique et de justice, bien qu'au cœur de tout ce qui a trait à l'éducation, n'ont jamais pu faire partie intégrale de la science de l'administration scolaire » Foster, 1980, p. 11, traduction libre de Langlois. Toujours dans le même sens, Barnabé et Toussaint, 2002, ont traité de l'administration de l'éducation à partir des définitions suivantes :

Administration :

1) La fonction organisationnelle qui consiste à constituer une organisation et à en assurer le fonctionnement, Brassard, 1996, p. 17.

2) Activités qui visent à constituer un ensemble organisé, en vue de buts à atteindre, et à en assurer le fonctionnement et l'évolution, CERCLE, 1997, p. 1.

Gestion :

1) L'activité administrative qui consiste à assumer la responsabilité d'un secteur ou d'une activité de l'organisation et à s'en occuper, Brassard, 1996, p.17. « La gestion fait partie de l'administration », Barnabé et Toussaint (2002).

2) La fonction qui consiste à assurer le fonctionnement de l'ensemble organisé conformément à sa constitution, CERCLE, 1997, p. 22.

L'administration de l'éducation :

1) Activité qui consiste à mettre en place un ensemble organisé à des fins éducatives et à en assurer le fonctionnement et l'évolution, CERCLE, 1997, p. 3.

Barnabé et Toussaint, 2002, ajouteront que l'administration scolaire est un sous-système de l'administration de l'éducation et que l'expression s'applique aux ensembles organisés de tous les niveaux d'enseignement, soit du préscolaire à l'université. À la lecture de cet ouvrage, qui dresse un portrait historique de l'évolution de l'administration scolaire, il me semble très évident que, malgré les vertus que plusieurs auteurs ou chercheurs accordent au leadership ou à l'approche humaniste, les autorités ont des attentes correspondant davantage au profil des gestionnaires ou des administrateurs. D'ailleurs, dans le même sens, il suffit de relever les tendances qui ont longtemps dominé le contenu des

programmes de formation en administration scolaire. On constate rapidement que les individus occupant les postes de direction d'école ou de commission scolaire ont surtout été formés sur des aspects techniques ou des aspects visant à assurer une saine administration ou une efficacité dans la gestion des tâches administratives. À ce sujet, Barnabé, 1988, indiquait que « l'on avait peut-être trop enseigné l'administration et pas suffisamment la façon d'administrer », Barnabé et Toussaint , 2002 , p. 105.

Malgré ces constats moins favorables pour les adeptes du leadership éthique en administration scolaire, il y a tout de même des signes encourageants lorsque l'on étudie l'évolution des programmes de formation qui ne faisaient initialement que très peu de place à l'aspect du leadership. Comme en fait foi l'étude de Barnabé, 1965, « un questionnaire fut envoyé à 118 universités américaines afin de connaître l'état de l'enseignement de l'administration de l'éducation. [...] À partir de 33 universités qui avaient joint leur annuaire, l'auteur a pu dresser la liste des cours offerts... », Barnabé et Toussaint, 2002 :

1) les finances scolaires;

2) les lois scolaires;

3) l'administration des systèmes scolaires;

4) le développement des édifices scolaires; et

5) l'administration du personnel et les relations avec le milieu et le public.

Toujours dans le même esprit, une étude de M.S. Norton et F.D. Levan, 1988, auprès de 78 universités membres de l'UCEA a révélé que les cours de leadership représentaient seulement 3 ou 4 % des cours suivis par les étudiants au doctorat (Ph. D. et ED. D.) en administration de l'éducation. Les quatre principaux cours étaient l'organisation et l'administration, le personnel, les aspects légaux et les finances. Ces derniers renvoient à des modèles d'origine plus mécaniste, selon la classification de Deblois.

Cependant, des signes encourageants nous proviennent de recherches ou de données plus récentes telles que *The Miseducation of Canadian Educational Administrators,* D. Pratt et R. Common, 1986, *The Canadian Administrator,* vol. 25, n° 5, p. 5. Cette dernière enquête fut menée auprès de 72 gestionnaires qui détenaient une maîtrise en administration de l'éducation en Ontario. On constata que 86 % de ces gestionnaires avaient suivi des cours de leadership dans leur programme de formation, et ce sujet était le troisième en importance parmi les sujets étudiés.

Au-delà des programmes de formation, il faut également porter attention à l'évolution des phénomènes sociaux dans lesquels nous devons exercer notre travail. Des auteurs tels King et Schneider, 1991, en sont arrivés à la conclusion que la société a un grand besoin de se nourrir de valeurs morales et de spiritualité afin d'affronter les défis de la mondialisation de notre époque. Ces mêmes auteurs nous parleront de « la nécessité d'avoir des dirigeants dotés d'un

profil neuf et dont les qualités comprendraient notamment une capacité d'innover, une vision globale, **une perspective d'ordre éthique** ainsi qu'une aptitude à apprendre ». Afin de mieux saisir le sens attribué au leadership éthique, il est important de bien définir chacune de ses composantes :

Leader : Celui qui conduit, *Dictionnaire étymologique*, Larousse.

Leadership : Exercer de l'influence. John C. Maxwell, 1998.

Éthique : Du latin *ethicus,* désigne la science de la morale. *Dictionnaire étymologique*, Larousse.

Science de la morale, art de diriger la conduite. *Le Petit Robert.*

Leadership éthique : Influence exercée à travers le sens du devoir et une orientation morale envers les individus ainsi qu'envers l'institution dans laquelle on l'exerce. Delors, 1996, nous dira que ce type de leadership s'exerce à travers **une démonstration de savoir-vivre ensemble qui nous mènera au savoir-faire ensemble.** *Le leadership en éducation*, Langlois et Lapointe.

Le leadership éthique en éducation doit faire appel à une démarche réflexive qui tient compte à la fois du contexte de grand changement que nous vivons ainsi que d'incontournables phénomènes humains. Dans le même sens, s'assurer que les multiples gestes, décisions, communications, etc., sont conformes au code

d'éthique qu'on s'est donné, nécessite une attention et une analyse constantes. L'humain en soi représente le plus grand défi à cerner pour le leader éthique. D'abord le fait de se connaître et de se comprendre soi-même peut sembler banal, mais, attention, reconnaître ses forces et ses faiblesses, les analyser et agir exactement selon ses capacités est particulièrement complexe lorsque s'installe la pression des résultats à tout prix et le rythme affairé de notre époque.

La capacité d'adaptation de l'individu en tenant compte instinctivement de soi, des autres et du contexte fait appel à ce que Goleman appelle l'intelligence émotionnelle.

Longtemps considéré comme un bureaucrate ou encore comme un agent de discipline, le directeur d'école se voit maintenant mandaté d'intervenir à titre de ce que j'appellerais un « agent rassembleur ». On demande à la direction d'école d'implanter des processus décisionnels participatifs et démocratiques. *Loi sur l'instruction publique du Québec*, article 96.13 3°. On parlera de cultures organisationnelles respectant les besoins et les réalités de la communauté. Ce qui rend le défi plus complexe, c'est le fait que la communauté est caractérisée par une diversité grandissante et une mobilisation envers les droits et libertés individuels qui priment bien souvent sur l'épanouissement du secteur communautaire ou sur la collectivité. Mes réflexions sur ce phénomène social contemporain m'amènent à penser que cette situation en soi explique bien le besoin grandissant de leaders en éducation qui ont le souci de l'éthique et de la

justice sociale. Un peu comme le style de leadership démocratique décrit par Ronald Lipitt, Ralph White et Kurt Lewin dans les année 30, le leadership éthique est fondé sur la relation de confiance entre le leader et ses collaborateurs.

Il est important de soulever que l'un des défis de tous les jours du gestionnaire scolaire, c'est l'éternel combat entre cette volonté d'humaniser le milieu et les exigences à caractère bureaucratique et de type commercial. On parlera alors de plan d'action et surtout de plan de réussite, formules calquées sur celles que l'on retrouve dans le monde des affaires. Il est évident que ces pratiques émergent « d'une perspective mécanique de l'administration et d'un modèle économique qui vise la performance à tout prix ». Langlois et Lapointe, 2002, p. 77. Un autre exemple qui illustre bien ce constat est le fait que l'Alberta Education intitule son plan d'éducation *Business Plan.*

Personnellement, je crois que le gestionnaire en milieu scolaire qui veut exercer un leadership éthique est effectivement soumis à l'obligation de travailler sur les deux pôles en question. D'une part, qui dit leadership éthique dit attention portée à l'aspect relationnel. D'autre part, la direction d'un établissement scolaire doit s'assurer de la qualité des services éducatifs de l'école et elle est la mandataire de la reddition de comptes quant aux résultats. *Loi sur l'instruction publique*, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec.

Le rôle de leadership éducationnel dépasse le fait d'atteindre des normes et des résultats qui seront comparés à ceux des autres provinces et pays. Sergiovanni, 1999, parlera du besoin de femmes et d'hommes « spéciaux » qui gèrent la bonne marche de l'éducation. Malgré l'aspect administratif, ces leaders doivent d'abord et avant tout assurer le bien-être du milieu éducatif en concordance avec les besoins de la société. Ce qui complique encore davantage la situation, c'est le fait que les sociétés sont toujours imparfaites, qu'elles renferment des iniquités et qu'elles attendent souvent des écoles qu'elles reproduisent les modèles sociaux existants.

Le fait que les éducateurs se voient nécessairement confrontés à gérer l'organisation de groupes, les crises interpersonnelles, les résolutions de conflits et autres dossiers de ce genre devrait pousser le leader à opter pour une approche éthique plutôt que bureaucratique. Pour illustrer ceci, Sergiovanni insistera même sur le fait d'être un leader éducationnel et non un administrateur. Dans sa recherche, Evans, 1989, insistera sur l'importance de ne jamais perdre de vue le caractère éducatif de toute interaction en milieu scolaire.

Plusieurs autres chercheurs, Hodgkinson, 1978; Greenfield, 1986; Willower, 1996; Starratt, 1991; Leithwood, 1999; Evers et Lakomski, 1996; et Langlois, 1999, ont fait ressortir l'aspect de l'éthique comme étant devenu incontournable dans l'étude du leadership en éducation. On dénote que le regard éthique du leader a un impact direct sur ses décisions en termes de planification et surtout

qu'il l'amène à évaluer les conséquences sur son organisation et ses membres. « [...] L'image morale, quant à elle, sans nier l'importance de ces valeurs, promeut plutôt la formation du caractère, l'adoption de bons comportements et le développement d'individus vertueux et prévenants. Cuban, 1988, p. XVII, traduction libre de Langlois.

En résumé, il y a nécessairement une évolution favorable à l'approche du leadership éthique en éducation, mais la complexité de son application intégrale demeure un défi de taille pour tout gestionnaire. Foster, 1980, exprime cette idée ainsi : « Les questions morales, d'éthique et de justice, bien qu'au cœur de tout ce qui a trait à l'éducation, n'ont jamais pu faire partie intégrale de la science de l'administration scolaire », traduction libre de Langlois, 2002, p. 82. Mes huit années d'expérience en tant que directeur d'école me permettent effectivement d'affirmer que les déchirements entre l'accomplissement de nos devoirs administratifs selon les attentes bureaucratiques et nos actions concrètes qui font foi de nos ambitions en tant que leader éthique représentent un combat de tous les jours. J'ai vivement l'impression que l'on estime parfois la valeur du leadership éthique chez une direction d'école comme étant une prime et non une nécessité. C'est sans doute la raison pour laquelle on nous appelle des gestionnaires et non des leaders! En contrepartie, je crois que les gens avec qui je travaille, ainsi que toutes les communautés dans lesquelles j'ai évolué, m'ont surtout apprécié pour mes qualités en tant que leader éthique. Voilà donc pourquoi je consacrerai le prochain chapitre à l'impact que peut avoir

l'application du leadership éthique dans l'exercice des fonctions de direction d'établissement scolaire.

CHAPITRE III – L'IMPACT DU LEADERSHIP ÉTHIQUE EN DIRECTION SCOLAIRE

« Le futur d'une société dépend de leaders en éducation qui sauront inspirer à la jeunesse la réalisation d'un monde juste et équitable. Un défi à relever en ce début du troisième millénaire. » Langlois et Starratt, 2000.

On demande au leader en éducation de voir au bon fonctionnement de l'institution, mais encore plus, de coordonner le travail concerté des différents paliers de la structure scolaire. Ainsi, selon Sergiovanni et Starratt, on se retrouve souvent dans le rôle de *person in the middle,* Sergiovanni, T.,1991, *The principalship: A reflective practice perspective*. La direction d'école doit agir et interagir auprès des élèves, du personnel de soutien, des enseignants, de la commission scolaire (employés et élus), des parents et de plusieurs partenaires externes. Il lui faudra donc faire preuve d'empathie, de diplomatie et de sollicitude. Cette dernière qualité humaine fait référence à sa capacité de faire preuve de disponibilité, d'attention et de sensibilité sincère envers les individus. « Une telle réceptivité survient quand je parviens à me décentrer de mes propres projets ou préoccupations et à susciter une disponibilité à l'autre. » Claude Gendron, 2002. Dans le respect de la vocation première des milieux d'éducation, ses principaux leaders ne devraient faire autrement que de favoriser un leadership basé sur le développement des personnes, pilier central du leadership éthique. À cet égard, l'idée du leadership éthique rejoint en quelque sorte la philosophie de la théorie des ressources humaines élaborée par une équipe pluridisciplinaire des universités Harvard, Yale, MIT et Michigan dans les années 60. Deblois, *L'administration scolaire et le défi paradigmatique,* volume 4, 1988.

Deblois résume également les fondements de cette théorie de la façon suivante : « Ce que la théorie propose est beaucoup plus qu'un simple intérêt renouvelé pour l'être-humain-membre-de-l'organisation. Il s'agit plutôt d'une invitation à reconnaître et à assurer tout potentiel créateur que l'être humain peut apporter à l'organisation. Une fois ce potentiel reconnu, il faut modifier les approches administratives en conséquence. » Deblois, 1988, p. 100. Dans un tel contexte, le gestionnaire devra s'assurer de créer un climat favorable provoquant une synergie à partir des forces de chacun des membres impliqués dans la réalisation du projet collectif.

À mon avis, cette ambition renferme un potentiel inestimable et vient expliquer en grande partie la nécessité de développer une approche de leadership éthique. Cette façon d'être pour le leader viendra donner du sens à toute l'œuvre éducative de l'institution et de ses membres. Il ne s'agit plus de résoudre les défis que par la logique ou par des règles qui ont été créées sans tenir compte des réalités actuelles des individus concernés. Le gestionnaire se doit de développer sa capacité d'écoute active et sa capacité d'analyse. À travers le vécu d'expériences réelles et significatives, une dimension de respect mutuel et de recherche du meilleur pour tous se fera sentir pour ainsi motiver les collaborateurs à aller dans la même direction. Les chercheurs dans le domaine parleront alors d'une approche critique qui tend vers une plus grande recherche de la vérité et de la compréhension. Plusieurs auteurs ont écrit en ce sens depuis une vingtaine d'années, tels Beck, 1992; Starratt, 1991;

Sergiovanni, 1992; Crowson, 1989; Begley, 1999; et Langlois, 1997. Cependant, il est intéressant de constater que Barnard, en 1938, exprimait déjà des propos en ce sens : « Les postes de dirigeants impliquent qu'ils aient à fonctionner à partir de plusieurs codes moraux complexes, exigeant d'eux une capacité exceptionnelle d'agir de manière responsable, s'inscrivent dans un contexte d'action et nécessitent une proportion équivalente d'habiletés générales et spécifiques constituant un facteur d'ordre moral. En plus, on requiert d'eux la faculté de développer un sens moral chez les autres. » Traduction libre de Langlois, 2002, p. 82.

Comme il a été mentionné par Jean-Marie Descarpentries dans le livre intitulé *Style de leaders* (2002) et cité dans la revue *Le point en administration scolaire*, vol. 5, n° 3, p. 9 : « Un seul homme ne peut rassembler toutes les qualités; seule une équipe peut tendre à les rassembler. » Ainsi, il devient inévitable de mettre en place une approche qui incite à la participation et au partage du pouvoir et des responsabilités. Dans cette optique, les impacts d'un leadership éthique se feront ressentir concrètement à plusieurs niveaux. Voici une liste non exhaustive de ces impacts pour une direction d'école dans son quotidien inspirée de mon expérience personnelle à titre de directeur d'école et du chapitre 5 du volume *Le leadership en éducation, plusieurs regards, une même passion* de Lyse Langlois et Claire Lapointe, paru en 2002.

<u>En ce qui a trait à l'autorité</u> : Il s'agira davantage d'une autorité morale, culturelle et symbolique. Le leader éthique fera en quelque sorte partie de l'équipe sans faire miroiter un statut de « supérieur » à ses subalternes. Tout en gardant son rôle de chef d'équipe avec une vision claire du projet éducatif, lequel sera le produit d'une réflexion collective, ce leader préfère établir des liens de confiance, encourager et stimuler ses collaborateurs (école/famille/communauté) à mettre en valeur leur propre leadership. Les guerres de pouvoir ne seront pas au programme puisque les énergies seront mobilisées vers l'atteinte commune des objectifs de la collectivité scolaire. Au niveau de l'autorité envers les élèves, la direction d'école établira également des liens significatifs et authentiques en s'assurant, entre autres, de prendre part activement à certains événements de la vie étudiante. Des relations empreintes de respect mutuel caractériseront l'exercice de l'autorité chez le leader éthique.

<u>En ce qui a trait à la planification</u> : Dès cette étape, le leader éthique devra faire sentir concrètement son approche en mobilisant les membres de sa communauté scolaire. Il s'agit d'un processus participatif et démocratique qui doit tenir compte des idées et des éléments en place. Il sera primordial de procéder à une analyse du milieu en déterminant les forces et les contraintes collectives afin d'établir un projet éducatif respectueux des réalités communes du milieu. Voilà une occasion extraordinaire d'initier l'approche éthique tout en s'assurant de répondre à une opération administrative du gestionnaire scolaire. Cette étape permettra plus que jamais d'inclure bon nombre des membres de la communauté

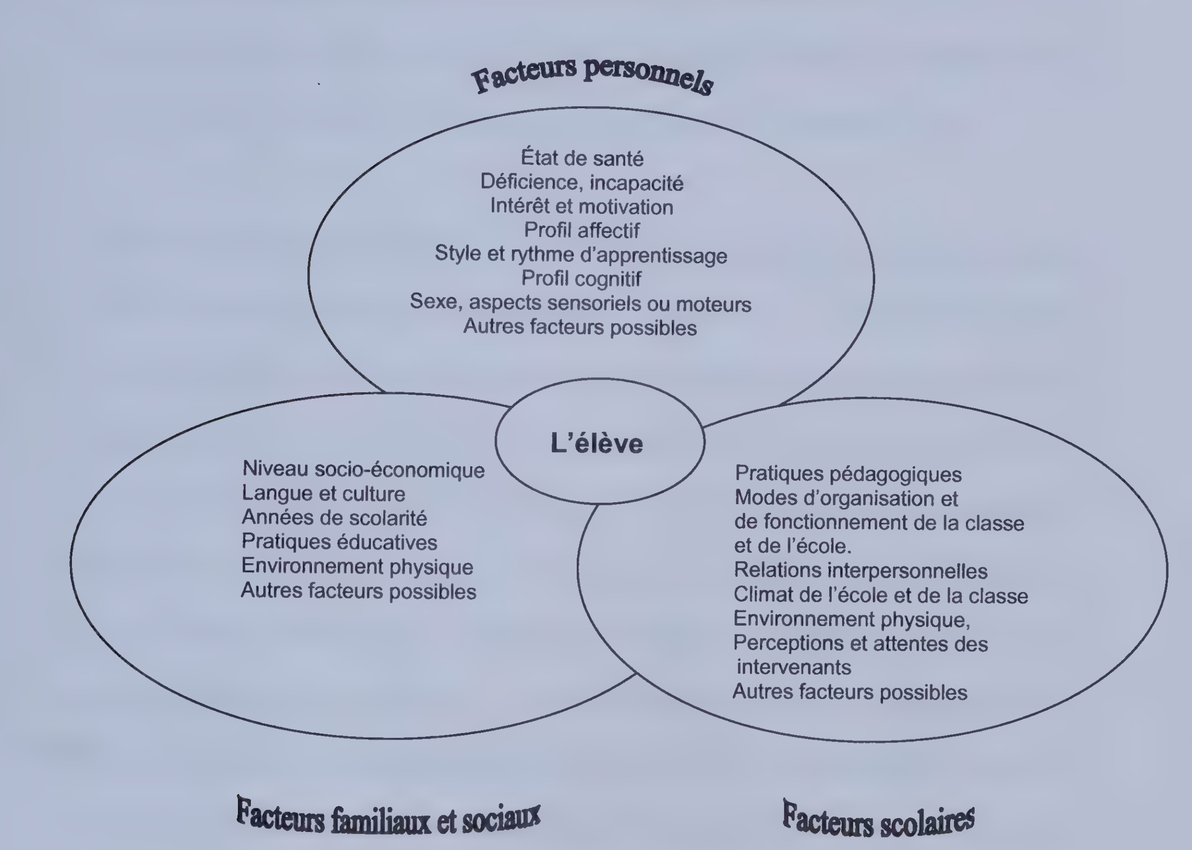
scolaire dans la démarche collective visant à assurer la réussite scolaire des enfants.

<u>En ce qui a trait à l'engagement :</u> Cet aspect est crucial pour le leader éthique et l'ensemble des partenaires. Compte tenu que les forces mobilisatrices se dirigent dans le même sens et qu'il y a entente sur une vision partagée, il faut s'attendre à un engagement sincère de l'ensemble des acteurs. Et, sinon, il faut se conduire de façon éthique dans la résolution de ces problèmes. Sergiovanni, 1988, parle de moralité transactionnelle pour décrire ce phénomène. Il faut développer un haut sens des responsabilités mutuelles. On parlera de transparence et de questionnement continuel afin de s'assurer que l'évolution se fait dans le respect de la volonté commune. Bref, à partir du fait que le leader éthique accepte dès le départ de s'inspirer de ce qui est important et significatif pour les gens, le niveau d'engagement devient supérieur et sincère.

<u>En ce qui a trait à la discipline</u> : La gestion de la discipline se fera sous un regard moral et en considération de la situation de l'élève. Les formules toutes prêtes et toutes pareilles pourront être mises de côté pour les cas demandant une plus grande attention. On cherchera plutôt à comprendre le pourquoi des faits tout en étant équitable. Pour ce faire, il faut accepter comme prémisse de départ que la vie n'est pas toujours juste. L'enfant qui vit une situation de pauvreté ou encore de manque de soutien familial sera considéré comme faisant déjà face à une injustice de la vie. On tentera alors de l'accompagner, c'est-à-

dire d'établir une relation d'aide afin de le guider dans la réparation de ses erreurs. Une volonté collective d'aider l'enfant à bâtir son avenir à travers des réussites et des succès progressifs devra être encouragée par la direction et appliquée par toute l'équipe. En fait, le cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention du MEQ paru en 2004 illustre bien la vision systémique de la situation de l'élève dont il est question. Il s'agit ici d'une adaptation du schéma en question : Voir le tableau ci-dessous :

Facteurs à prendre en considération



<u>En ce qui a trait à l'évaluation du projet collectif</u> : Le leader éthique devra voir à ce que l'évaluation se fasse encore une fois en concertation avec les différents partenaires du projet. Il devient primordial de jeter un regard respectueux sur le milieu social, politique et culturel. À cette étape, tout comme lors de la planification, il est important d'y inclure toutes les personnes impliquées, qui à la suite d'une participation active, seront en mesure de juger les processus et les résultats. La nuance ici est importante; il ne s'agit pas de retomber dans l'approche bureaucratique et de ne s'en tenir qu'aux résultats bruts. L'évaluation

devra être cohérente avec l'évaluation de la démarche et ainsi donc tenir compte des facteurs circonstanciels. Cette démarche collective doit être faite dans un climat de confiance et dans une perspective de croissance personnelle et d'actualisation évolutive du groupe face aux nombreux constats des faits.

J. Smith, 1989, auteur de *Critical perspectives on educational leadership*, résume bien le sens de l'approche éthique décrite ci-dessus : « … pour que les écoles deviennent des communautés critiques et en quête des éléments nécessaires à l'établissement d'une manière de vivre démocratique, le leadership qui y est exercé doit être plus éducatif et pédagogique (et éthique) que bureaucratique et autoritaire. » Traduction libre de Langlois, 2002, p. 86. Bref, l'approche éthique viendra teinter l'ensemble des relations humaines du directeur d'école dans sa communauté scolaire. Inspiré d'un texte de Bergeron-Ahorn, 1991, qui traite de la relation parent-enseignant, je dirais que l'exercice du leadership éthique est une affaire de foi… Il faut croire fondamentalement que l'on a besoin les uns des autres, que chacun peut apporter aux autres quelque chose d'essentiel à l'atteinte des objectifs communs, lesquels s'articulent de façon à favoriser le bien commun des individus.

Toute cette approche vise essentiellement à s'assurer de mieux vivre ensemble pour mieux faire ensemble. C'est ainsi que l'exprime Delor en 1996 dans son rapport à l'UNESCO : *L'éducation : un trésor est caché dedans.*

Quoique cette approche semble de prime abord assez simple et surtout attrayante pour le commun des humanistes, il n'en demeure pas moins que sa pratique n'est pas toujours si simple ou encore évidente à tous. Comme l'indique la définition de l'éthique dans *Le Robert*, il s'agit de l'art de diriger. D'après moi, le mot « art » prend tout son sens lorsque vient le temps d'expliquer avec exactitude comment développer le leadership éthique. Tout comme l'artiste qui tente de décrire comment il arrive à produire de tels résultats, je crois qu'il y a certains éléments difficiles à exprimer avec précision. D'une part, l'artiste, tout comme le leader, vous dira qu'il est choyé de compter sur des compétences ou des qualités qui lui ont permis de développer son art ou son talent. Il nous dira sans aucun doute qu'il a fallu du travail, de la persévérance et de l'acharnement, mais encore… Il y a cette inspiration du moment, cette énergie et cette passion qui est difficile à expliquer, à verbaliser. D'ailleurs, certains chercheurs définissent le leadership comme étant essentiellement un art, c'est le cas, entre autres, de Deblois de l'Université Laval de Québec qui s'exprimait ainsi lors d'une session de formation offerte à des directions d'école en mai 2005 : « Le leadership c'est l'art d'avoir une vision claire des changements à entreprendre, c'est l'art de faire évoluer un milieu. » Deblois, 2005, session de formation.

Il est important pour le leader éthique de comprendre qu'en ces temps de grands changements, nos collaborateurs ont besoin de temps. Ils ont besoin d'être inspirés et encouragés à la réflexion sur le sens à donner aux différentes actions que l'on suggère. Ils ont besoin d'être sécurisés par une vision claire du projet

collectif qui nous rassemble et ils ont également besoin de sentir notre confiance en eux et dans l'avenir. Je crois qu'il revient au leader de dégager ce sentiment de continuelle recherche du mieux-être et du mieux-vivre ensemble. Ces thèmes sous-jacents, projetés à travers nos paroles, nos actions et nos réactions contribueront fortement à créer un climat qui aura un impact majeur sur l'allure des relations interpersonnelles du milieu.

À l'intérieur d'un climat serein, il deviendra plus plausible d'atteindre l'ultime but du leader qui me paraît être le développement de ses collaborateurs sur toutes les dimensions de leur être. Une fois sensibilisé à un ensemble de valeurs de l'ordre du vivre ensemble tels la solidarité, l'engagement, la dignité des personnes, le respect inconditionnel de l'autre et de l'environnement, il deviendra plus convivial de s'adresser aux compétences à maîtriser pour l'atteinte des objectifs communs. Afin d'atteindre ce niveau de relations interpersonnelles avec ses collaborateurs, le leader devra faire preuve d'attention et de compréhension. Pour y arriver, ce dernier doit relever le défi de se dégager de ses propres projets ou préoccupations afin de susciter une pleine disponibilité à l'autre. Dans un contexte « gagnant-gagnant », il devra y avoir réciprocité entre le leader et le collaborateur; une ouverture unidirectionnelle limitera et peut-être même compromettra la relation. Il devient donc primordial que les parties fassent preuve de discernement.

Pour le leader éthique, il sera important de développer la connaissance de ce qui est au centre de son approche : l'humain! Comme l'exprime si bien Goleman dans ses travaux, il est primordial de se pencher sur la psychologie de l'humain, en commençant par soi-même, Goleman, 1995. Également, un code d'éthique moral sera sans aucun doute un outil indispensable pour jouer ce rôle. D'ailleurs, le prochain chapitre sera consacré à mieux définir les besoins ou les devoirs du leader éthique.

CHAPITRE IV – LES DEVOIRS DE LA DIRECTION D'ÉTABLISSEMENT DANS L'APPLICATION DU LEADERSHIP ÉTHIQUE

Ce qui est derrière nous et ce qui est devant nous sont des questions minuscules par rapport à ce qui est en nous. Ralph Waldo Emerson

Du manager au leader éthique…

Mon expérience en tant que directeur d'école dans quatre établissements ainsi que mes études sur la question du leadership m'amènent à croire qu'au-delà des compétences managériales classiques telles que planifier, organiser, gérer, diriger, superviser et évaluer, le gestionnaire du monde de l'éducation devra porter une grande attention à ses compétences en tant que « maître des relations humaines ». Il devra voir au développement de toutes les dimensions de son être et plus particulièrement à se sensibiliser à un ensemble de valeurs de l'ordre du vivre ensemble telles que définies par Delors, 1996. Il devra développer des compétences qui l'aideront à agir et à interagir de manière saine et efficace, et à faire preuve d'engagement, de solidarité et de sensibilité à la dignité des personnes. Le monde de l'éducation étant une institution dont le mandat est le développement de l'humain par l'humain, il me semble inévitable d'optimiser le développement de cette composante chez l'ensemble de ses acteurs et plus particulièrement chez ses leaders. Les publications récentes concernant le rôle et les responsabilités du directeur d'école portent en grande partie sur l'aspect du leadership éthique; on fonde beaucoup d'espoir quant à l'influence positive du leader sur l'ensemble de l'organisation et des partenaires du milieu. C'est d'ailleurs ce que l'on peut constater dans les travaux de

plusieurs chercheurs tels Strike, Haller et Soltis, 1988 et 1998; Begley, 1999; Leithwood, 1999; Starratt, 1991; Sergiovanni, 1992; Ryan, 1999; Langlois, 1997; Campbell, 1999; et Beck et Murphy, 1995. On s'attend du leader éthique à ce qu'il fasse preuve de sagesse, de jugement moral et de discernement dans ses prises de décisions, d'ouverture et de compréhension, et qu'il développe une vision positive du milieu, qu'il affiche un haut niveau de responsabilité, qu'il trouve le moyen de permettre à tous ses collaborateurs d'exprimer et de développer leur leadership au profit de l'organisation et qu'il soit engagé dans le milieu. « Une direction capable d'orienter l'agir des rapports humains vers des intérêts supérieurs », Langlois, *Un leadership éthique : utopie ou nécessité?,* 2002. Le but ultime, c'est de créer un environnement où l'on entretient des relations gagnantes à tous les niveaux. On doit croire en cette philosophie des relations « gagnant-gagnant ». Le leader doit mettre de côté ces croyances selon lesquelles, dans la vie, il y a toujours des perdants, un sous-produit regrettable de notre système économique capitaliste qui néglige trop souvent le souci éthique.

Bref, afin d'établir ses bases sur des assises solides, le leader éthique s'engage dans un cheminement visant essentiellement à se connaître en profondeur, à découvrir l'autre, à s'adapter au milieu et à développer ses capacités de discernement. « L'exercice d'un leadership éthique ne trouvera sa pleine expression que s'il est gouverné par des principes qui placent les intérêts du genre humain au-dessus de toute considération idéologique visant une certaine

forme d'appropriation », Langlois, *Un leadership éthique : utopie ou nécessité?*, extrait de *Le leadership en éducation*, 2002, p. 90.

<u>Un premier devoir : développer la connaissance de soi</u>

Comme le dit si bien un proverbe repris dans les écrits de Goleman, 1995, « Connais-toi toi-même, et tu pourras connaître le monde », [traduction libre].

Selon moi, le premier devoir qui incombe au leader éthique se résume à son obligation d'approfondir sa propre spiritualité; ce que Gandhi nommait la conscience. « En premier lieu, fais la paix avec toi-même, alors tu pourras apporter la paix aux autres », *Thomas à Kempis, (1380-1471)*, tiré de Monbourquette, 2002, p. 179. Le leadership éthique s'inscrit dans cette école de pensée qui veut que le leadership soit davantage basé sur un état d'âme que le simple fait de faire preuve de telle ou telle qualité humaine. « La croissance et le développement des individus est le devoir le plus important du leadership », *Harvey S. Firestone*, tiré de Mesiti, 2002, p. 17. Dans le même sens, James C. Hunter, 2004, exprime la distinction entre le management et le leadership en ces termes « Management is what we do. Leadership is who we are », Hunter, 2004, p. 32. En fait, la composante éthique vient donner la couleur de cet état d'âme qui réside carrément dans sa foi en l'être humain et son respect pour l'autre. Il est primordial d'avoir une vision remplie d'espoir quant au potentiel inestimable de soi-même et des gens qui nous entourent. Cet état de confiance et d'optimisme projettera sur soi ainsi que sur les autres une énergie favorisant le

plein développement de son potentiel et de celui des autres. Croire en ses possibilités et en celles de ses collaborateurs, c'est faire plus de la moitié du chemin; surtout si les actions déployées sont empreintes d'authenticité et d'un sens éthique aigu. À l'inverse, un esprit défaitiste et un manque de vision condamneront le leader à vivre des drames et des situations conflictuelles à répétition et surtout sans issue, ce qui nuira à son propre développement et à celui d'autrui. « Soyez tiède et vous gèlerez. Soyez emballé et même si vous vous brûlez, vous aurez au moins répandu un peu de chaleur sur un monde découragé et désorienté. » *L'enthousiasme fait la différence*, Norman Vincent Peal, 1980, p. 21. En fait, il faut reconnaître que nous sommes des êtres inachevés et qu'à plein d'égards, notre potentiel est aussi grand que les efforts qu'on peut déployer pour le développer et l'exploiter. Nous ne sommes pas invincibles ou encore munis de capacités illimitées, mais en général, nous possédons beaucoup plus de possibilités que ce que nous prenons le temps de découvrir, de développer et d'entretenir pour notre propre évolution. « Il s'agit d'apprendre ses langues intérieures. Une grande partie de l'existence se passe entre soi et soi-même. Autant explorer le terrain et en tirer un meilleur parti! » *Jean-Louis Servan-Schreiber*, tiré de Monbourquette, 2002, p. 37.

Le leader éthique doit donc investir dans sa propre introspection. Par conséquent, il doit développer une connaissance optimale de lui-même, augmenter son estime de soi et plus particulièrement son potentiel de leadership. Bien se connaître peut paraître banal au premier abord, mais il s'agit bel et bien

d'un long processus qui n'est pas simple, ne serait-ce qu'en raison de la complexité de l'être humain. Le leader a donc besoin de connaître tant ses forces que ses faiblesses sur les plans intellectuel, social, émotionnel et physique. « Cela permet aussi de devenir de plus en plus conscient de son propre fonctionnement et des nœuds de son existence. Ainsi, la connaissance de soi permet le développement de la conscience. » Tiré de l'article, *L'intelligence émotionnelle*, de Mme Estelle M. Morin, HEC, Montréal, paru dans la revue *Le point en administration scolaire*, vol. 6, n° 3, printemps 2004, p. 15. Précisons ici que ma description de foi ou de conscience rejoint la vision de Gandhi qui croyait qu'il existait une capacité de discernement du bien et du mal chez tout individu et que cette capacité tenait plutôt de la loi naturelle que d'une vision sectarienne à base de religion, Gandhi, 1993.

Cette constante découverte et cette connaissance de son être sont d'autant plus critiques qu'il s'agit d'un phénomène évolutif et changeant avec le temps, les circonstances et le contexte social dans lesquels il se trouve à chaque situation donnée. Ainsi, il ne faut pas croire que le fait de se prêter à un exercice quelconque de découverte de son style de personnalité vient régler la chose pour toujours. Bien entendu, la connaissance approfondie de soi peut passer par plusieurs tests de types psychométriques, mais, ce qui est encore plus important, un regard autocritique, une perpétuelle approche réflexive sur ses actes et sur les valeurs humaines qui les sous-tendent représente un élément clef dans le contexte d'une intégrité morale et éthique.

À partir de l'identification de ses valeurs, le leader éthique doit se questionner, revalider ses principes et autoévaluer ses actions et réactions afin de progresser vers un plein développement de son propre potentiel en tant que leader. Il ne s'agit pas de mieux se connaître pour son propre intérêt personnel, mais bien de mieux se connaître pour optimiser sa compréhension des effets que l'on provoque chez nos collaborateurs. C'est à ce point que le leader devra aller plus loin pour se questionner sur les interactions entre lui et son équipe, lui et ses patrons, lui et sa clientèle, lui et ses personnes-ressources ainsi que lui et les partenaires du milieu. « Analyse tirée d'une session de formation intitulée *Mon style de gestion et son impact sur l'équipe*, par Patrick Laferté, conseiller en relations industrielles, Congrès de l'association des cadres scolaires du Québec, novembre 2000. Dans un esprit de pratique visant à exploiter le plein potentiel de la collectivité, le leader éthique apprendra également à mieux se connaître et à faire une introspection en échangeant avec ses proches, ses collaborateurs et idéalement avec un mentor.

Bref, avoir la foi en l'être humain ne signifie pas de tout remettre entre les mains de Dieu, du destin ou de la magie mystérieuse. Il s'agit plutôt de reconnaître l'immensité de notre potentiel en tant qu'être exceptionnellement intelligent, habile et spirituel; donc, sensible à soi et à l'autre, capable de vivre avec les autres. « Le Soi n'est pas autre chose que cet « au-delà de soi », cet inassouvissement de l'être jamais entièrement réalisé, bien que constamment

aimanté vers la complétude. » Ysé Tardan-Masquelier, Monbourquette, 2002. p.129

Un deuxième devoir : développer ses habiletés sociales

Pour se construire en tant que « maître des relations interpersonnelles », le leader devra s'outiller non pas d'instruments, mais plutôt de qualités humaines que je qualifierais d'universelles. Peu importe le milieu, peu importe l'âge de la clientèle, peu importe les différences ethniques, culturelles et religieuses, le leader éthique ne pourra faire autrement que de projeter des ondes positives empreintes d'un grand sens moral. Son approche sera basée sur le Respect de soi, le Respect des autres et le Respect du milieu, tout en tenant compte des circonstances du moment dans un contexte en changement continuel. Je conclus de mes lectures et de mes réflexions que l'honnêteté, l'intégrité, la confiance, l'optimisme et l'enthousiasme représentent des attributs que le leader éthique devra adopter et cultiver toute sa vie. Il ne s'agit pas ici d'antidotes infaillibles contre les embûches inévitables d'un monde en transformation, mais bien d'ingrédients qui serviront à traverser mers et marées que l'on aurait pu croire insurmontables au départ. Adopter une attitude empreinte de ces qualités humaines ne pourra faire autrement que de se manifester concrètement dans les décisions ainsi que dans les moindres faits et gestes du leader éthique. Mon pari est de croire que nulle communauté éducative ne peut être insensible à une telle dynamique et qu'ainsi la principale manifestation du leadership se fera sentir concrètement; c'est-à-dire l'influence vers les buts collectifs. « Le leadership,

c'est d'avoir de l'influence, rien de plus, rien de moins. » John C. Maxwell, 2002, p. 17. C'est aussi reconnaître qu'il ne peut y avoir d'action, si petite soit-elle, qui ne soit pas porteuse de valeurs.

Dans le but d'accomplir ce deuxième devoir dans l'esprit du leadership éthique, le directeur devra développer des compétences favorisant de saines relations humaines. Les compétences relationnelles pour moi se définissent comme étant l'ensemble de nos aptitudes psychologiques pouvant influencer directement le fait de créer des liens authentiques et de maintenir une relation avec autrui. À cet effet, Daniel Goleman, nous dira entre autres que l'art des relations interpersonnelles est fondé sur cette aptitude psychologique fondamentale qu'est la capacité de connaître les sentiments d'un autre et de se comporter de manière à influer sur eux. *Comment transformer ses émotions en intelligence*, Daniel Goleman, 1995, édition Robert Lafont, S.A., Paris, 1997, p. 148.

Goleman précise que, pour développer notre pouvoir en ce qui a trait à nos compétences relationnelles, il est primordial d'atteindre un certain niveau de maîtrise de soi afin de dominer nos pulsions émotives. « Pour être réceptif aux autres, il faut un minimum de calme intérieur. » Goleman, 1997, p. 149.

La maîtrise de soi et l'empathie sont donc à la base de ce que Goleman appelle aussi les compétences sociales qui seront garantes de succès ou d'échec en ce qui a trait aux relations interpersonnelles. Un manque de maturité à ce niveau

pourra conduire facilement et régulièrement à des rapports sociaux difficiles et à des perceptions négatives des autres à son endroit. « En effet, c'est l'insuffisance de ces capacités qui peut conduire les plus brillants des individus à échouer dans leurs rapports sociaux et à être perçus comme arrogants, odieux ou insensibles. » Goleman, 1995, p. 149.

Toujours dans le but de favoriser le développement de ses compétences relationnelles, il est également important d'apprendre à pouvoir exprimer ses sentiments, et ce, de façon dosée et appropriée selon les circonstances. Paul Elkman, 1975, appelle « règles d'exhibition » le consensus social sur les émotions qu'il est permis d'exprimer et à quel moment. Goleman, 1995, p. 149. Elkman fait allusion au pouvoir que nous possédons en utilisant à bon escient les émotions projetées dans les communications non verbales. Nous avons le choix de minimiser l'expression de nos émotions, d'exagérer l'expression de nos sentiments ou encore de substituer un sentiment à un autre. Notre habileté à utiliser ces stratégies en fonction du contexte et de l'effet escompté est un élément de l'intelligence émotionnelle. De façon générale, l'expression de nos émotions provoque un effet immédiat sur les gens avec qui nous sommes en relation. Le savoir-faire en ce domaine varie d'un individu à l'autre, et ce, entre autres, en fonction de l'éducation que nous avons reçue dès notre enfance. Certains auront été « entraînés » à exprimer la couleur de leurs émotions coûte que coûte sans trop se soucier des effets provoqués chez l'autre, tandis que

d'autres auront été encouragés à choisir les émotions exprimées en fonction du résultat escompté ou encore en se souciant des émotions des autres.

Bref, il faut penser ici à tous ces attributs qui jouent tôt ou tard dans la qualité des relations du leader avec l'ensemble des êtres qui composent la marée humaine dans laquelle il doit nager sans avaler trop d'eau et surtout sans noyer personne ou se noyer lui-même. Plus précisément, les relations seront à l'image des comportements des individus et elles devront transpirer l'honnêteté, l'empathie, la confiance, le respect inconditionnel, l'engagement, la loyauté, l'intégrité, la coopération et la vision. Ainsi, le leader se doit d'investir sur cet élément qui devient la clé du succès ou encore la raison de l'échec. On parlera ici de la chimie d'un groupe d'individus formant cette collectivité qui se doit de partager des idées, des stratégies et des réflexions visant à évaluer l'ensemble du cheminement collectif vers l'atteinte ou non des objectifs initialement définis et acceptés de tous. Ce phénomène n'est pas nécessairement nouveau puisque plusieurs recherches en ont fait l'éloge il y a bon nombre d'années; c'est le cas notamment de Rutter et de ses collègues en 1979.

Un troisième devoir : développer et nourrir son attitude mentale positive

Cet aspect à développer et à nourrir constitue un incontournable pour le gestionnaire en milieu d'éducation qui veut faire preuve de leadership éthique. En fait, il y a deux pôles inévitables qui viennent motiver un tel investissement sur sa propre personne. D'abord, il semble assez évident que tout être humain a

premièrement le défi de maîtriser ses propres émotions. Nous sommes victimes ou maîtres de nos émotions. Goleman, 1995.

Dans l'exercice de nos fonctions, tout comme dans notre vie personnelle, il y a des moments où nos perceptions semblent nous propulser vers un état d'âme plus lourd ou encore plus difficile. Nous sommes notre premier motif inéluctable qui fait en sorte que nous devons développer notre potentiel humain et plus particulièrement notre attitude mentale positive. Le second volet qui vient également inciter ce développement mental, c'est l'ensemble des facteurs externes auxquels nous sommes confrontés à longueur de journée. Je parle ici des mille et un obstacles auxquels le leader doit faire face jour après jour : les imprévus, les limites de certains collaborateurs, les contraintes politiques, les défis budgétaires, les crises, les attitudes négatives et j'en passe. Peu importe les événements, les réactions de tout un chacun et mes propres impulsions, je me dois d'adopter une attitude mentale positive qui aura pour effet de calmer, de sécuriser et de donner confiance à l'équipe. La résolution incessante de problèmes et de crises procure une certaine satisfaction, mais une mise en garde s'impose afin de ne pas s'y perdre, oubliant ainsi les aspects de la vision et de l'éthique en faveur d'une frénésie décousue. Blanchard, 1982.

La notion d'attitude mentale positive est étroitement liée à celle de l'estime de soi, qui a été l'objet de plusieurs recherches en psychologie depuis plus d'une centaine d'années. Plusieurs chercheurs associent l'estime de soi au savoir-faire

de l'individu; les compétences étant la mesure déterminante pour fonder son jugement. D'autres chercheurs comme William James, 1890, psychologue américain, définissent l'estime de soi en y incluant la notion des compétences et également celle de l'appréciation de son « Être global » en déclarant : « L'estime que nous avons de nous-mêmes dépend entièrement de ce que nous prétendons être et faire », Monbourquette, 2002, p. 15. Carl G. Jung (1875 à 1961) traite également du sujet de l'estime de soi en y associant le côté spirituel; il parlera alors de « l'estime du Soi ». Cette notion vient faire appel au soin à apporter à l'esprit.

À notre époque, il semble devenir presque naturel d'oublier cet aspect lorsque l'on traite de tout développement de l'humain autre que celui directement associé à la théologie. Eh bien, en ce qui concerne la notion d'attitude mentale positive, il est important d'y associer l'aspect spirituel. L'attitude mentale positive trouve son origine dans la Foi en cette force intérieure ainsi qu'en la Foi envers les gens qui nous entourent dans la vie de tous les jours. Également, il y a cette croyance en la bonté de l'être et en l'avenir prometteur rempli de possibilités. On fait ici référence au savoir-être. Notre attitude mentale est à la base de nos jugements envers nous-mêmes ainsi qu'envers tout ce qui compose notre quotidien. Il est important de différencier la notion de l'estime de soi envers sa propre personne de l'estime de soi pour ses compétences, qui fait plutôt référence au savoir-faire.

Dans le domaine de la littérature, on retrouve ces deux courants qui distinguent en quelque sorte le « Savoir-être » du « Savoir-faire ». Virginia Satir (1916 à 1988) se démarque, par exemple, par l'importance qu'elle donne à l'unicité des personnes, c'est-à-dire à la valeur inestimable de l'individu quant à ses traits personnels, donc au « Savoir-être » : « Je suis moi. Dans le monde entier, il n'y a pas d'autre personne exactement comme moi. » De son côté, Nathaniel Branden, 1994, « met d'abord l'accent sur la responsabilité et sur le rendement ». Monbourquette, 2002, p. 26 et 27. En ce qui a trait au développement du leadership éthique, la recherche d'un équilibre entre les deux aspects sera préconisée. Cependant, afin de contrer la tendance contemporaine qui tend à miser prioritairement sur les compétences et les résultats, je crois qu'il faut se discipliner et porter une attention particulière à l'appréciation de l'intégralité de la personne, sur le fait de son unicité et de son potentiel considérable. Afin de « nourrir » son attitude mentale, il est primordial de prendre conscience et de réfléchir sur des sujets tels :

- le droit inconditionnel de vivre :
    - « L'affirmation de la vie est un acte spirituel par lequel l'homme cesse d'agir d'une façon irréfléchie et commence à révérer sa vie afin de la contempler à sa juste valeur. » Albert Schweitzer;
- l'unicité de sa personne :
    - « La valeur d'un homme se mesure à l'estime qu'il a de lui-même. » François Rabelais;

- l'acceptation de sa personne dans son intégralité (forces et faiblesses) :
  - « Parce que je reconnais comme mien tout ce qui est à moi, je puis me reconnaître davantage. En agissant ainsi, je peux m'aimer et être en bonne relation avec chaque partie de moi-même. » Virginia Satir;
- l'amour des autres et l'amour pour soi-même :
  - « La pire des solitudes n'est pas d'être seul, c'est d'être un compagnon épouvantable pour soi-même. La solitude la plus violente, c'est de s'ennuyer en sa propre compagnie. »

    Jacques Salomé.

(Questionnement tiré suite à la lecture et à une réflexion du livre De l'estime de soi à l'estime du Soi, Monbourquette, 2002)

Aborder une problématique avec une attitude mentale positive exige donc de travailler tant sur le plan pragmatique que sur le plan de la réflexion, du questionnement et de l'analyse approfondie des différentes facettes de la situation. Comme il a été mentionné précédemment, il y a également la foi en un Dieu suprême ou la croyance en une force mystérieuse de l'au-delà, qui peut nous apporter un éclairage, une direction et un réconfort. Bref, bien souvent, ce n'est pas la solution elle-même qui fait la différence, mais plutôt comment est abordé et mené le dossier. La façon dont le leader abordera la problématique, l'attention qui sera portée aux différentes personnes impliquées, le niveau

d'assurance qui sera perçu des collaborateurs et le fait que tout un chacun se sent respecté ou non dans toute cette démarche fera la différence.

Un quatrième devoir : s'engager et s'investir activement dans le milieu

« Se regrouper est un début… Rester ensemble est un progrès… Travailler ensemble est une réussite » Henry Ford

Ce devoir est en quelque sorte la concrétisation d'un leadership éthique basé sur le « Faire-ensemble » pour mieux « Vivre-ensemble ». Il s'agit ici pour le leader de prendre part à l'action et de s'afficher comme faisant partie à part entière de cette collectivité et non comme quelqu'un qui se situe au-dessus de la mêlée.

Je ne peux aborder cet aspect viscéral du leadership éthique sans penser ici à la méthode de « conscientisation » que développa Paulo Freire de 1947 à 1961. Il faut se rappeler que ce dernier partait du principe que « personne n'éduque autrui, personne ne s'éduque seul, les hommes s'éduquent ensemble, par l'intermédiaire du monde ». *Pédagogie des opprimés*, 1974. Il est vrai que Paulo Freire partait d'un contexte d'oppression, mais au-delà de cette nuance importante, son approche peut très bien servir de cadre de référence pour l'application du leadership éthique concret dans un milieu donné. D'ailleurs, il conçoit l'éducation comme une pratique de la liberté, qui est un acte de connaissance, une approche critique de la réalité. Là où son concept rejoint encore davantage l'esprit du leadership éthique, c'est lorsqu'il exprime que « le but de l'éducateur n'est pas seulement d'apprendre quelque chose à son

interlocuteur, mais de rechercher avec lui les moyens de transformer le monde dans lequel ils vivent ». *Pédagogie des opprimés,* 1974, p. 9.

Dans l'exercice de son leadership éthique, la direction d'école doit s'engager à évoluer avec sa communauté afin de bien ressentir et de percevoir l'état d'âme des membres de l'équipe. Une telle approche vécue en toute honnêteté et sincérité favorisera le développement des relations de confiance mutuelle menant au succès collectif. Par engagement sincère, il faut aussi inclure tout l'aspect de soutien ou de relation d'aide que le leader éthique devra déployer auprès de l'ensemble de ses collaborateurs et de sa communauté éducative. Les études de Kouzes et Posner sur le leadership en 1987 et en 1993 démontrèrent que cet aspect est celui qui a progressé le plus en termes d'attentes des gens auprès de leurs leaders. « The quality that has changed most in relation to the others is supportiveness. » Ces mêmes auteurs renforcent la même idée en affirmant que « … people require more understanding and help from their leaders ». Wiley et Sons, inc., 2003, p. 258.

En fait, certains auteurs expriment cette relation d'aide concrète dans l'action par l'expression « Servant leader ». On peut penser ici, entre autres, à Max DePree, 1989, et Robert Greenleafs, 1973. Ce dernier s'exprime ainsi : « The servant-leader makes sure that other people's highest priority needs are being served. The best test (of leadership) is : do those served grow as persons; do they, while being served, become healthier, wiser, freer, more autonomous, more likely

themselves to become servants? » *The Jossey-Bass Business & Management Series*, p. 98.

L'engagement dans le milieu signifie également pour le leader éthique de s'assurer que le plus grand nombre possible de gens du milieu sont impliqués dans les actions collectives. « Les leaders et les dirigeants sont invités à penser à tous les employés pour les associer à toutes les actions possibles. » *Leadership et confiance*, Duluc, 2003.

Bref, cet engagement se traduira par une implication concrète qui portera fruit au leader éthique en établissant ainsi son cercle d'influence basé sur des relations empreintes d'honnêteté, d'empathie et de sincérité. Le leader éthique démontrera ainsi qu'il est essentiellement au service de son organisation et de la communauté qui l'anime.

CONCLUSION

Celui qui a appris à comprendre l'être humain en lui-même le comprend en tous les hommes. Stefan Zweig

Au terme de la présente démarche, je dois admettre que l'étude du leadership me passionne toujours autant qu'à l'aube de ces travaux. Plus particulièrement, le leadership en milieu d'éducation est tellement intéressant et à la fois complexe que je suis convaincu qu'il doit demeurer un sujet à approfondir pendant toute une carrière, voire pendant toute une vie. Ma curiosité sur le sujet associé à mon engagement dans ce travail de synthèse m'amène à observer avec plus d'attention les manifestations de leadership dont il m'est donné d'être témoin. Force est d'admettre que l'exercice du leadership est rarement simple.

Un premier constat me porte à croire que, dans le milieu, on semble fréquemment mélanger le fait d'être un « patron » avec l'art d'être un « leader ». Dans plusieurs cas, j'ai la vive impression que ce qui est mis en priorité, ce sont les responsabilités bureaucratiques ou administratives. Plusieurs semblent croire que si tout un chacun fait son boulot et que les performances sont à la hauteur des attentes, les autorités seront satisfaites et l'affaire sera bouclée. Pour ma part, si je me réfère à la littérature qui a alimenté ce travail ainsi qu'à mes années d'expérience à titre de directeur d'école, je dois admettre que j'ai beaucoup de réserve avec cette attitude purement patronale. En contrepartie, je ne peux que vanter les vertus du leadership éthique. En éducation, et sans doute dans bien

d'autres milieux, je crois qu'il ne faut jamais négliger le caractère humain de l'institution pour laquelle on exerce notre profession de dirigeant.

Mon expérience m'amène également à constater que la pratique du leadership éthique est tout à fait gagnante tant pour l'institution que pour tous les intervenants qui la composent. Selon moi, le capital humain représente la plus grande valeur de toute organisation particulièrement celui d'une maison d'enseignement. La principale force de cette approche me semble être le fait qu'elle provoque l'émergence du leadership chez les autres membres de l'organisation. J'irais même jusqu'à dire que la réussite ultime du leader éthique est de s'assurer que le plus grand nombre possible de ses collaborateurs expriment et développent leur leadership au profit de la collectivité pour laquelle il évolue. Le leader éthique ne recherche pas le pouvoir exclusif; au contraire, il souhaite un partage et un engagement sincère de tous les membres. « Leadership is a team effort. » *The Jossey-Bass Business & Management Series,* p. 78. Afin d'encourager ses collaborateurs à exprimer leur leadership, le leader éthique commencera par être lui-même un modèle en termes d'action, de détermination, de rigueur et d'efficacité. Donc, en ce sens, il ne s'agit pas de négliger l'aspect résultat, mais de relativiser son importance en comparaison avec l'aspect humain et d'assurer que les processus pour l'atteindre ont été éthiques.

Plus que jamais, je suis convaincu que l'exercice du leadership éthique en éducation est gage de réussite. La composante éthique représente une valeur inestimable pour toute organisation qui a le souci du développement humain de toute sa communauté éducative. C'est à travers des relations de confiance, des communications authentiques et une recherche constante de créer et de maintenir des relations empreintes de sollicitude que se déploiera le pouvoir exponentiel de la synergie collective. Voilà ma vision des possibilités que renferme l'application du leadership éthique.

BIBLIOGRAPHIE

BARNABÉ, Clermont et Pierre TOUSSAINT. *L'administration de l'éducation : Une perspective historique*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2002.

BOUCHARD, Nancy et Raymond LAPRÉE. *Éduquer le sujet éthique*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2004.

BOUCHER, Denis. *Vaincre le stress personnel et organisationnel*, Montréal, Éditions Nouvelles AMS, 1997.

CORMIER, Solange. *La communication et la gestion*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2004.

DULUC, Alain. *Leadership et Confiance*, Paris, Dunod, 2003.

EVANS, Rodney. *Ministrative Insight : Educational administration as pedagogic Practice, Thesis*, University of Alberta, 1989.

FREIRE, Paulo. *Pédagogie des opprimés*, Maspero, Paris, 1982.

GANDHI, *An autobiography*, Boston, Massachussets, Beacen Press, 1993.

GOLEMAN, Daniel. *L'intelligence émotionnelle : comment transformer ses émotions en intelligence*, Paris, Éditions Robert Laffont, 1997.

HILL, Napoleon et Clement W. STONE. *Le succès par la pensée constructive*, Montréal, 3e édition, Le Jour Éditeur, 1988.

HUNTER, James C. *The world's most powerful leadership principle: How to become a servant leader*, New York, Crown Business, 2004.

LANGLOIS, Lyse et Claire LAPOINTE. *Le Leadership en éducation : Plusieurs regards, une même passion*, Montréal, Les Éditions de la Chenelière, 2002.

LASNIER, François. *Réussir la formation par compétences*, Montréal, Guérin Éditeur ltée, 2000.

LIPKIN, Mike. *Your personal BEST: The 12 personal best practices to help you live at your highest level*, Toronto, Environics/Lipkin, 2002.

MARCHESIN, Bill. *Souriez c'est lundi : Le bonheur au travail, c'est possible*, Montréal, Les Éditions de l'Homme, 2002.

MAXWELL, John C. *Les 21 lois irréfutables du leadership*, Québec, Groupe International d'Édition et de Diffusion, 2002.

MESITI, Pat. *Prenez de l'altitude. Ayez la bonne attitude! Dynamique du Leadership au 21e siècle*, Québec, Les Éditions Un monde différent, 2002.

MOISSET Jean-Joseph, Jean PLANTE et Pierre TOUSSAINT. *La gestion des ressources humaines pour la réussite scolaire*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2003.

MONBOURQUETTE, Jean. *À chacun sa mission : Découvrir son projet de vie*, Ottawa, Novalis, 1999.

MONBOURQUETTE, Jean. *De l'estime de soi à l'estime du Soi*, Ottawa, Novalis, 2002.

MOYSON, Roger. *Le coaching : Développer le potentiel de ses collaborateurs,* Bruxelles, De Boeck, Université, 2001.

PEALE, Norman Vincent. *L'enthousiasme fait la différence,* Québec, Les Éditions Un monde différent, 2000.

PIGANI, Erik. *L'Art Zen du temps : Mieux gérer sa vie en ralentissant*, Paris, Presses du Châtelet, 2005.

PORTELANCE, Colette. *Approfondissez vos relations intimes par la communication authentique*, Montréal, Les Éditions du CRAM inc., 2005.

SHARMA, Robin Shilp. *La sagesse du moine qui vendit sa Ferrari,* Québec, Les éditions Un monde différent, 1980.

Séminaire de formation TRIMA. *Inventaire des styles sociaux* par Lionel Arsenault, Montréal, 2001.

Séminaires fondamentaux de « L'Université du succès ». *Performances maximales, performances et leadership*, Québec, 1993.

SÉVIGNY, Daniel. *Pensez, gérez, gagnez*, Ottawa, Les Éditions Mortagne, 1995.

SHIMON, Dolan L. et Garcia SALVADOR. *La gestion par les valeurs : Une nouvelle culture pour les organisations*, Montréal, Éditions Nouvelles AMS, 1999.

ST-ARNAUD, Yves. *Le changement assisté : Compétences pour intervenir en relations humaines*, Boucherville, Gaétan Morin Éditeur ltée, 1999.

The Jossey-Bass Business & Management Series. *Business Leadership*, San Francisco, John Wiley & Sons Inc., 2003.